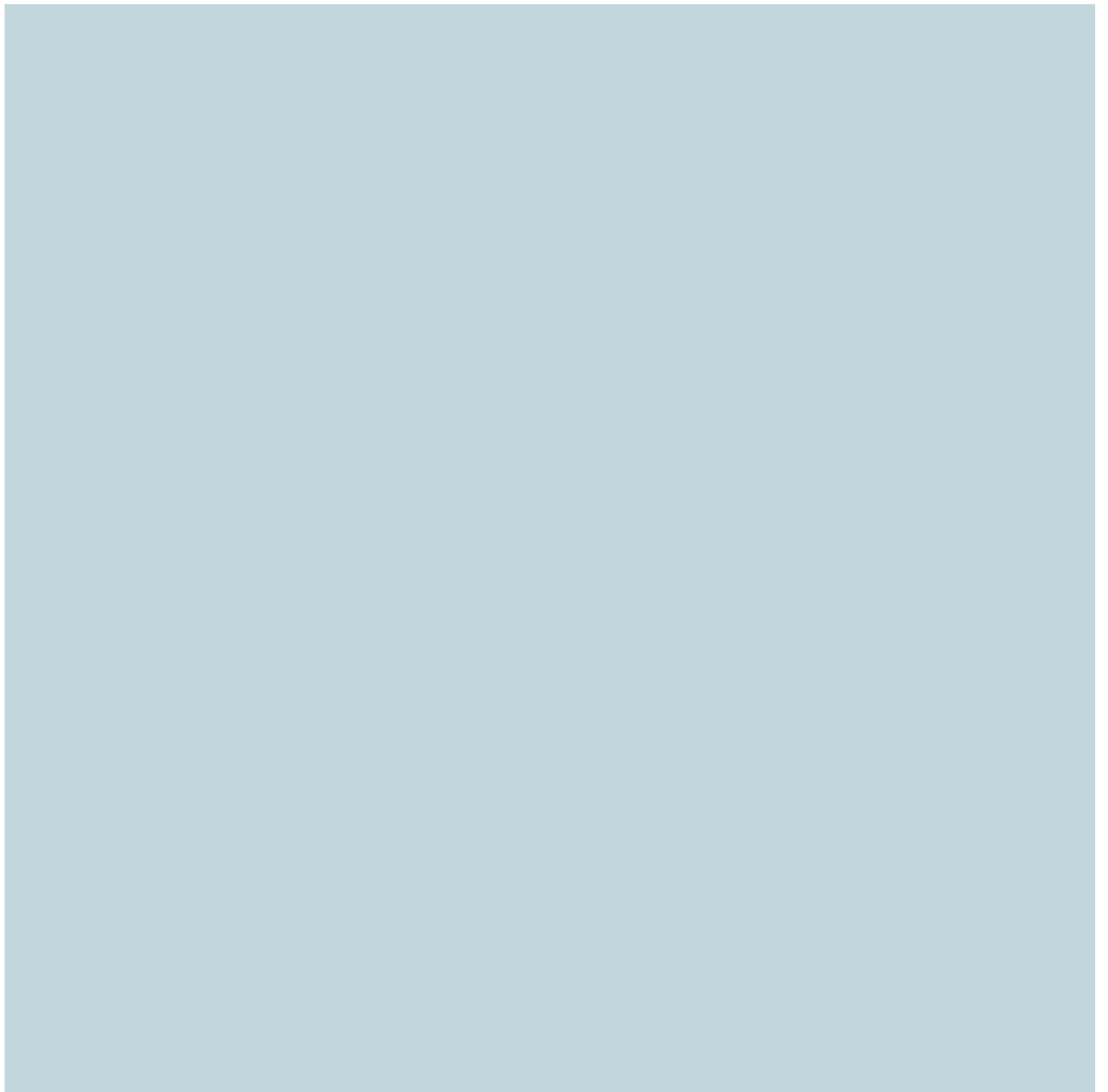
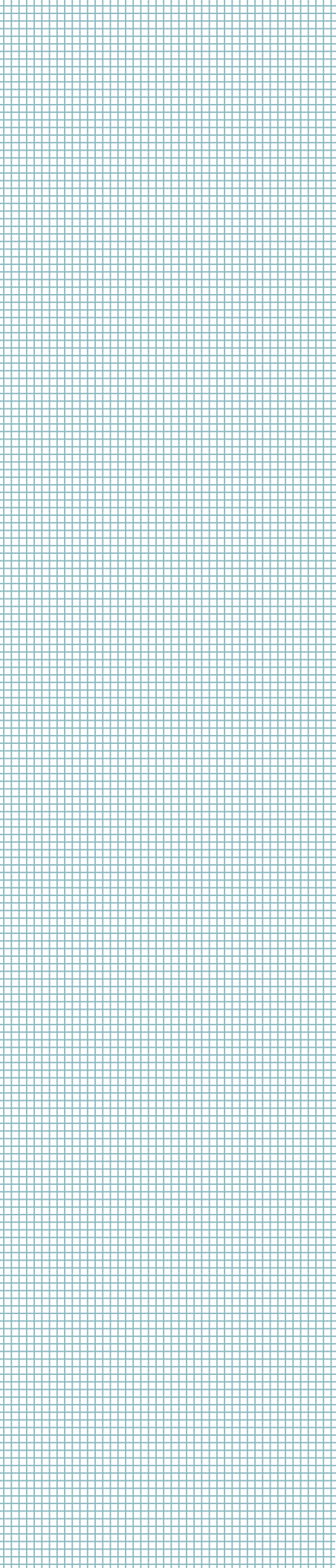


# Ruta pedagógica para Prevenir y Erradicar el Trabajo Infantil desde el Aula Escolar



Maritza Díaz B.  
Pedro Andrés González  
Liliana Obregón





# RUTA PEDAGÓGICA PARA PREVENIR Y ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL DESDE EL AULA ESCOLAR



Maritza Díaz B.

Pedro Andrés González

Liliana Obregón

**Coautores:**

Patricia Fajardo

Luis Harold Fonseca

Nancy Cristina Herrera C.

Liz Murillo O.

## Copyright © Organización Internacional del Trabajo

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual, en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derechos de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción deben formularse las correspondientes solicitudes a la Oficina de Publicaciones (Derechos de Autor y Licencias). Oficina Internacional del Trabajo, CH 1211 Ginebra 22, Suiza, solicitudes que serán bien acogidas.

---

**Maritza Díaz B. - Pedro Andrés González - Liliana Obregón**

Ruta pedagógica para Prevenir y Erradicar el Trabajo Infantil desde el Aula Escolar.

Bogotá. OIT/IPC Sudamérica/ Proyecto de Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil en la Minería Artesanal., 2005 140 p.

Trabajo de menores de edad, explotación minera, niñas, niños, condiciones difíciles de trabajo, Colombia, 00.00.0

**ISBN: 00-0-000000-0**

**Web pdf: 00-0-000000-0**

**Datos de catalogación de la OIT**

---

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas, procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas, procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Las publicaciones de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías o en oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a: Las Flores 275, San Isidro, Lima 27-Perú, Apartado Postal 14-124, Lima Perú.

Esta publicación puede obtenerse también directamente en: Av. 82 N° 12-18 Of. 504, Bogotá Colombia.

Vea nuestro sitio en la red: [www.oit.org.pe/ipec](http://www.oit.org.pe/ipec)

Impreso en Colombia

---

Maritza Díaz B.  
Pedro Andrés González  
Liliana Obregón

**Autores**

Patricia Fajardo  
Luis Harold Fonseca  
Nancy Cristina Herrera C.

Liz Murillo O.

**Coautores**

Nhora Stella Torres  
Taller Creativo Bosque-Jó  
**Concepto gráfico, ilustración y diseño**

Editorial Gente Nueva

**Impresión**

Bogotá, octubre 2005

## ADVERTENCIA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra organización. Sin embargo no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en nuestro idioma.

En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el género masculino genérico clásico, en el entendido de que toda las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.\*

\* De acuerdo con las recomendaciones realizadas por el Comité Interinstitucional de Erradicación del Trabajo Infantil del Joven Trabajador, para efecto de este material comunicativo, se ha decidido hacer distinción entre niños y niñas con el propósito de hacer más visibles las referencias al género femenino.

# CRÉDITOS

# CONTENIDO

Introducción.....	
1. La Educación y el trabajo infantil.....	
Causas y consecuencias del trabajo infantil.....	
La educación un eslabón para superar la pobreza.....	
2. Innovando en la prevención y erradicación del trabajo infantil desde la escuela en Colombia.....	
Aportes del desarrollo personal para el diseño de Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar.....	
Aportes de la pedagogía por proyectos para el diseño de la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula.....	
Componentes básicos de la pedagogía por proyectos.....	
Pasos para la construcción de una pedagogía por proyectos desde el desarrollo personal.....	
Diseñando la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar.....	
• Definiendo las fases del proceso: Vivenciar - Pensar - Transformar la práctica.....	
• Definiendo las experiencias vivenciales.....	
• Proceso en el tiempo.....	
• Construcción de los proyectos de aula o los proyectos globales.....	
• Diseño del sistema para recolectar los saberes aprendidos en la experiencia y la sistematización de lo recorrido.....	
Aportes del programa Travesía Travesía Rumbos y Rutas para alejarse del trabajo infantil.....	
• Diseño de la estructura de la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula.....	
• Construcción de los proyectos de aula o los proyectos globales.....	
• Diseño del sistema para recolectar los saberes aprendidos en la experiencia y la sistematización del lo recorrido.....	
3. Las Estaciones del viaje por la ruta pedagógica.....	
El mapa conceptual.....	
Primera Estación: Viaje al centro, reconocerse -volver a ser niño y niña.....	
• ¿Qué se movilizó en este viaje?.....	
• Segunda Estación: Viajando juntos, re-escribiendo la escuela.....	
• ¿Qué Movilizó este viaje?.....	
• Tercera Estación: El legado, Yo puedo decidir.....	
• ¿Qué Movilizó este viaje?.....	

4.	La ruta pedagógica: Del interior del «ser» al aula.....
5.	La ruta ante el trabajo infantil.....
6.	Valorando la pertinencia de la ruta pedagógica en la prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal.....
	Mediciones Pre - Post a los docentes.....
	Conclusiones generales sobre los sitios.....
	Bibliografía.....
	Anexos.....
	Matriz de talleres.....
	Proyectos de aula y proyectos globales.....



# INTRODUCCIÓN

En el marco del desarrollo de la política nacional de erradicación del trabajo infantil que adelanta Colombia, la Organización Internacional del Trabajo - OIT -, a través del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil - IPEC -, ha asistido desde el año 2001 a organizaciones de gobierno, de empleadores y trabajadores, para llevar a cabo planes de acción que les permita abordar la problemática del trabajo infantil en la minería artesanal colombiana. Es así como el Ministerio de la Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y los Alcaldes Municipales de Nemocón (Cundinamarca), Muzo y Sogamoso (Boyacá), establecieron diversos acuerdos con la OIT para que a través del desarrollo de proyectos se propendiera por el fortalecimiento de las capacidades de las instituciones con competencia en el tema; la restitución de los derechos de los niños y niñas a la educación, la salud y el uso creativo del tiempo libre; y la generación de ingresos alternativos para las familias, como estrategia para articular el tema del trabajo infantil en la minería artesanal en la gestión de las entidades que tienen por objeto directo o indirecto, la atención y la protección de la infancia.

El sistema educativo se ha establecido como uno de los componentes fundamentales para enfrentar la problemática en el sector de la minería artesanal. Se reconoce claramente que la vinculación de los niños y niñas en el sistema escolar no solo los ubica en su espacio natural para su desarrollo integral, sino que además disminuye la incidencia del trabajo infantil. Se propuso entonces, el diseño y ejecución de una estrategia que favoreciera la permanencia de los menores de edad en los colegios, fortaleciendo los recursos pedagógicos de los docentes, así como los vínculos de relación docente - estudiante. La propuesta denominada "Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula" retoma el enfoque del desarrollo personal como estrategia de prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de los respectivos municipios.

Este documento presenta la sistematización del proceso que se llevó a cabo durante 12 meses, desde inicios de 2004, tiempo en el cual se fueron articulando las diversas etapas: preparación conceptual y teórica, diseño metodológico, diseño de instrumentos de registro de información, módulos-estaciones, talleres, reuniones de análisis y retroalimentación de cada una de las experiencias, y el diseño y aplicación de los proyectos de aulas o proyectos globales por parte de los docentes.

En la primera parte del documento, se hace una presentación de la relación entre educación y trabajo infantil y se exponen los referentes conceptuales que permiten innovar en la prevención y erradicación de esta problemática desde la escuela en Colombia. Posteriormente, se presentan y definen los componentes del proyecto como desarrollo personal, la pedagogía por proyectos y los antecedentes de elaboraciones que la OIT ha abordado sobre el tema. Se describe, a continuación, el proceso adelantado y se analizan los resultados a la luz de un mapa conceptual que permite retomar los parámetros del desarrollo personal. Finalmente se incluye un resumen de los proyectos globales desarrollados por los docentes que participaron de este proceso.

La sistematización del proyecto ha sido elaborada por el equipo asesor y el equipo de facilitadores, con dos expertos encargados de la elaboración del documento final, teniendo en cuenta la importancia del carácter participativo y formativo que debería tener el proceso de sistematización y el tiempo que se tenía para realizar el trabajo.

1

# La Educación y el Trabajo Infantil

La infancia es el período más importante en el condicionamiento de la persona humana. Nacemos con la capacidad natural para el aprendizaje, pero es por medio de las experiencias corporales, emocionales, mentales, espirituales, sociales y culturales que interiorizamos y desarrollamos los atributos humanos. A partir de las condiciones que contextualizan la infancia se establecen los referentes que el niño o la niña tendrán para afianzar su identidad como sujeto: Sus capacidades para sentir, saber, hacer, su sentido de pertenencia y la capacidad de establecer relaciones constructivas con sus iguales y con la comunidad.

La construcción de la persona humana como una unidad consciente con identidad, autonomía, singularidad y libertad, capaz de transformar la sociedad y organizar el mundo de manera justa y equitativa, ocurre en la infancia. Si durante esta etapa se cuenta con las condiciones favorables que parten de la díada primaria madre-bebé, que garantice una adecuada relación con el medio y la inserción a la escuela en disposición física y psíquica para una apropiada interacción con el entorno, los niños y niñas edificarán el respeto por sí mismos, por los otros y por lo otro.

La implementación de un concepto de infancia que permita la comprensión de este periodo dentro de la vida de un individuo es necesaria para impulsar una protección verdadera de la niñez. Es preciso reconocer que sin una educación encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes, la expresión de los afectos, la capacidad mental y física del niño, sin un Estado que provea los medios para la garantía de derechos fundamentales y, sin una

familia que brinde un ambiente de contención, felicidad, amor y comprensión, cuyo interés primordial sea el bienestar del niño y la niña, no podemos hablar de infancia.

En esta perspectiva el ámbito propio de la infancia es el de los derechos y, dentro de ellos, es fundamental el derecho a la educación, que ha sido proclamado a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizado por la Constitución Nacional de Colombia. A quienes brindan servicios de educación escolarizada les compete el compromiso de responder por la formación humana de los individuos, que puedan trascender en el progreso del país y en la promoción de una sociedad democrática que crezca y se desarrolle con justicia social. Así, el reto permanente no sólo se limita a brindar educación al total de la población, sino a mejorar permanentemente los niveles de calidad. "Como derecho de empoderamiento, la educación es un vehículo mediante el cual los adultos marginalizados y los niños y las niñas pueden emerger de la pobreza y obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades. Ninguno de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales pueden ejercerse por los individuos a no ser que hayan recibido una cantidad mínima de educación" .

El reconocimiento de esta estrecha relación y conjunción de derechos, permite abordar situaciones como la introducción prematura a las actividades laborales, que conlleva el peligro, entre otros, de aminorar el tiempo que niños y niñas dedican al sistema educativo y en el peor de los casos llega a arrebatarlos del mismo, convirtiéndose en un elemento más de las barreras que impiden que ellos y ellas puedan acceder al presente al que tienen derecho y a un mejor futuro.

Una imagen o ejemplo de esta relación puede verse en los estudios que demuestran como la producción de patologías límites en la infancia y sus vicisitudes no se da solamente como consecuencia del trabajo infantil en sí, sino también por las características de las relaciones entre parientes y en general el contexto socio familiar en el que se mueven los niños y las niñas. Incluyendo fallas tempranas de sostén por parte del medio familiar, que se expresa en alteración de la función de continente -entendida como el espacio donde se puede experimentar sin temor al daño-. Se sabe, gracias a los trabajos de Winnicott (1960), Bion (1967) y de Anzieu (1985), que la madre sostiene al niño en la apropiación de los esbozos de su vida psíquica y lo protege de los riesgos de desbordamiento. La madre ejerce entonces, una función de barrera protectora, necesaria para que el niño pueda, a su vez, interiorizar tal función. En las patologías límite, la madre no asume plenamente dicho sostén, y el niño fracasa parcialmente en sus intentos por construir una barrera protectora. Esto querría decir que las consecuencias en la escolaridad serían las de un rendimiento académico bajo e importantes dificultades en la escuela.

Progresivamente se ha ganado mayor comprensión acerca de las complejas relaciones entre infancia, educación y trabajo. En las últimas décadas se han producido avances significativos, que apoyados en estudios llevados a cabo a nivel mundial y en particular en la región, han aportado resultados que señalan a la educación como base del desarrollo humano, al tiempo que se promueven medidas y definiciones de consenso que van siendo adoptadas por el conjunto de países. Es el caso de las recomendaciones de las Cumbres de las Américas, donde se estableció que la educación es la clave para el fortalecimiento de las instituciones, la promoción del desarrollo humano, la igual-

dad y la comprensión entre los pueblos y se resaltó la manera en que incide directamente en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Las Cumbres de las Américas han exhortado a los Estados de la región a que promuevan principios de calidad educativa y de cobertura para todas las poblaciones, priorizando niñas y niños, mujeres, habitantes rurales, personas con discapacidad, indígenas y personas pertenecientes a las minorías.

Sin embargo, aún estamos lejos de lograr las metas propuestas y la relación entre la falta de escolaridad y trabajo infantil se convierte en un círculo que se cierra sobre sí mismo, pues son las niñas, niños y jóvenes desescolarizados los más vulnerables y vulnerados al ser explotados por medio del trabajo. Al tiempo que son los niños, niñas y jóvenes que trabajan los más expuestos a abandonar la escuela. Teniendo como consecuencias que a este grupo se le sumen más factores de vulnerabilidad y por lo tanto mayores posibilidades de dificultades en su desarrollo.

El maestro puede enriquecer o empobrecer el desarrollo de los niños y niñas en su calidad de agente socializador y de imagen referencial. La interacción entre docentes y estudiantes trasciende en la construcción de la confianza, la autoestima, la creatividad, el respeto, la solidaridad y la alegría de los sujetos que comparten el ámbito escolar. Estos aspectos conforman un soporte que permitirá a los niños y niñas y, por que no, a los mismos docentes fluir por la vida, incluso en la adversidad. Lograr una modificación positiva en los patrones de esta relación se convierte en necesidad para fortalecer la escuela. Crear nuevos lenguajes corporales y verbales en los docentes, es sin duda un aporte para mejorar los ambientes del aula y por tanto para que los niños y niñas deseen permanecer en la escuela. Al tener mayor conciencia de sus propias necesidades de bienestar y al sensibilizarse ante las necesidades de bienestar de los niños y niñas, los docentes podrán discernir entre lo que verdaderamente proporciona cuidado y protección y aquello que genera malestar en sus alumnos, como es el caso de malas prácticas pedagógicas. Es desde esta perspectiva que se plantea la necesidad de contar con una Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula.

Con la claridad de que la educación juega un papel determinante, mas no único, para alcanzar la meta de erradicar el trabajo infantil, y de la necesidad de medidas para enfrentar el problema de manera integral, la propuesta desarrollada en "La Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula", se focaliza en el aporte del fortalecimiento de la escuela y las prácticas pedagógicas en que permitan retener a niños y niñas en el sistema escolar y que permitan que los docentes acompañen y estimulen un desarrollo integral de sus estudiantes alejándolos de una inserción temprana al trabajo, brindándoles la oportunidad, a futuro, de mejorar sus condiciones de vida.

## Causas y consecuencias del trabajo infantil

La OIT se refiere al trabajo infantil como "cualquier trabajo desarrollado por una persona de menos de 18 años, que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para ella, e interfiere en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado." En Colombia, el Plan Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Joven Trabajador definió, por su parte, como trabajo infantil "Toda actividad de comercialización, producción, transformación, distribución o venta de bienes o servicios, remunerada o no, realizada de forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, por personas que no han cumplido los 18 años de edad" .

Es frecuente que la explotación infantil por medio del trabajo ni siquiera sea identificada como tal, al haberse asimilado como parte "normal" de la situación de pobreza, que es sin duda una de sus causas, pero no la única, siendo a la vez una de sus consecuencias. Sin duda, factores como la inequidad e injusticia social, las tradiciones culturales, los prejuicios hacia grupos étnicos, religiosos o raciales, la discriminación de las mujeres, la falta de acceso a la educación y a servicios básicos de calidad y la búsqueda de mano de obra dócil y barata por parte de los empleadores han sido desde hace siglos causa del trabajo infantil. Esta multicausalidad del problema deja de lado las aproximaciones simplistas que lo reducen a razones puramente económicas. Es evidente que existe una relación entre el trabajo infantil y la pobreza, puesto que los niños que trabajan son en su mayoría pobres, pero para abordar su problemática es necesario el reconocimiento de factores de carácter estructural, social y cultural de la comunidad:



"La pobreza constituye la causa primera del trabajo infantil, pero no es la única. En muchas sociedades de escasos recursos esta forma de trabajo no se tolera, mientras que en otras prospera. También existe al amparo de la ignorancia, la permisividad o la indiferencia. La pobreza no puede servir en ningún caso de pretexto para aceptar el trabajo infantil. En la encuesta sobre trabajo infantil aplicada en el 2001 a nivel nacional, se encontró que el 40,9% de las familias responden que la razón principal de vinculación de los niños y niñas al trabajo es "porque los forma o los hace honrados" o "les gusta trabajar para tener su propio dinero", mientras que el 44,7% mencionan aspectos económicos tales como "debe ayudar con los gastos de la casa" o "debe participar con la actividad económica de la familia".

El trabajo infantil constituye una violación inadmisibles de los derechos humanos fundamentales. Si bien muchos países no tienen la capacidad para hacer desaparecer rápidamente toda modalidad de trabajo infantil, sus formas más intolerables pueden y tienen que ser eliminadas sin demora, mientras se avanza hacia la erradicación definitiva de las demás."

Algunas corrientes de pensamiento y acción, sostienen, erróneamente, que la erradicación del trabajo infantil constituye una meta inalcanzable que las sociedades pueden permitirse sólo con un alto nivel de desarrollo económico, ya que además es un recurso imprescindible para la "sobrevivencia" de los pobres. Se llega incluso a justificar el trabajo infantil, como factor de formación del niño, cuando en realidad vemos que la existencia del trabajo infantil se apoya no sólo en causas económicas, sino en el hecho de que cultural y políticamente sea aceptado. La diferencia fundamental radica en la decisión política de prevenir el trabajo infantil por varios caminos, entre los que se destaca el mandar los niños a la escuela.

Para Colombia es claro que las consecuencias del trabajo infantil impactan directamente a los niños, niñas y jóvenes. En primera instancia, los efectos directos sobre ellos, entre los que se cuentan lesiones físicas o mutilaciones, ocasionadas por esfuerzos físicos excesivos, exposiciones a tóxicos y manejos inadecuados de maquinarias. Sin embargo, también hay efectos mucho menos visibles como los psicológicos, que se originan en la vivencia de situaciones de maltrato, sometimiento y abuso, inherentes al trabajo infantil. A estos, además, se agregan los aspectos sociales y culturales:



"Existen también otras consecuencias negativas que tienen que ver con la pérdida de oportunidades en términos sociales como resultado del abandono de la educación. Esta consecuencia es quizá la más importante, por reflejarse directamente sobre condiciones de toda la sociedad en términos de desarrollo cultural y calidad de vida en general."

En el ámbito económico tampoco se desconocen sus efectos. Teniendo en cuenta los resultados establecidos por el DANE, se concluye que a menor cantidad de niveles de educación alcanzados por los niños y jóvenes, se disminuye la oportunidad de alcanzar mayores ingresos en la edad adulta. Este panorama permite reafirmar que la pobreza es causa y consecuencia del trabajo infantil.

Consolidar soluciones para erradicar el trabajo infantil, es una vasta y compleja tarea que debe ser llevada a cabo vinculando estrategias no sólo económicas, sino también sociales, culturales y políticas. Se puede concluir que el trabajo infantil por todas sus consecuencias y principalmente en sus peores formas, debe ser combatido de manera frontal y sostenida. Se requiere de acciones globales, que incluyan un nivel internacional, como la aplicación de los convenios de la OIT, pero de manera determinante se hace necesaria la voluntad política de quienes guían las inversiones, de programas de desarrollo en los países y de acciones directas en las comunidades donde hay presencia del trabajo infantil.

## La educación: un eslabón para superar el trabajo infantil

¿Qué tanto afecta el trabajo infantil la escolaridad de los niños y niñas? Y a su vez, ¿qué tanto impacto tiene el fortalecimiento de la escolaridad en la disminución del trabajo infantil?

En Colombia, los datos muestran que la permanencia y el rendimiento escolar se ven afectados en los niños y niñas que trabajan en comparación con los que sólo estudian:



"En el país, del conjunto de todos los niños y niñas que asisten a un establecimiento educativo 10.8% ejecutan algún trabajo, porcentaje que en el caso de la cabecera corresponde a 9.1% y en el resto de municipio a 15.2%. Se trata de una categoría de estudiantes que asume un esfuerzo adicional, lo que dificulta su rendimiento en ambas actividades. Esta proporción también revela el bajo grado de compatibilidad entre escolaridad primaria y secundaria con el trabajo, se compara con la proporción de 74.3% de aquellos que realizan oficios del hogar y estudian simultáneamente."

Es probable que con alguna frecuencia se escuche entre las familias o entre los mismos docentes que el trabajo desde temprana edad contribuye a la formación de niños y niñas. Se piensa, incluso, que la combinación del estudio y del trabajo por parte de los menores de edad no solamente no es nociva sino que los beneficia porque, de alguna manera, se participa en un doble proceso formativo.

Sin embargo, según los datos suministrados por el DANE - OIT para 2001, la inasistencia escolar se incrementa significativamente en el grupo de niños y niñas que combinan estudio y trabajo en comparación con aquellos que solamente estudian. En efecto, del total de la población de niños y niñas entre los 5 y 17 años de edad (11'682.000) solo el 13.1% (1'535.000) no asiste a la escuela; mientras que de la población de niños y niñas que trabajan (1'567.847) la inasistencia escolar se incrementa al 36% (563.550). Esto significa que por lo menos la tercera parte de la inasistencia escolar es causada por el trabajo infantil.

Las condiciones favorables para la supervivencia, un estado adecuado de nutrición y el desarrollo cognitivo apropiado de niños y niñas en la temprana edad se traduce en mejores resultados escolares, que a la vez repercuten en un aumento de la productividad, personal, social y económica.



"El Desarrollo Infantil Temprano (DIT) es una poderosa inversión a futuro, tanto desde el aspecto social como del aspecto económico. El estímulo al desarrollo de niñas y niños y el apoyo para que alcancen su máximo potencial resulta en beneficio no solo para ellas y ellos y sus familias, sino también para las comunidades y la sociedad global en su conjunto. Los niños y niñas que tienen un buen desarrollo se convierten en adultos exitosos y productivos, con mayor capacidad para contribuir a la economía y de generar un círculo de efectos positivos para las futuras generaciones".



El trabajo infantil impide un apropiado desarrollo infantil temprano, lo que significa una disminución del capital humano y social presente y futuro.

### «EL ESLABÓN»

Es claro que la educación ha sido considerada como uno de los ejes fundamentales para avanzar en la erradicación del trabajo infantil. Así lo establecieron los diversos Convenios de la OIT desde 1919, los cuales retomados en el Convenio 138 de 1973, señalan que la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo no deberá ser inferior a la edad en la que cesa la obligación escolar o en todo caso no inferior a los 15 años como edad. Asimismo, el Convenio 182 de 1999, el cual pide la eliminación inmediata de las peores y más peligrosas formas de trabajo infantil, en su artículo 7, agrega:



"Todo Miembro deberá adoptar, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la eliminación del trabajo infantil, medidas efectivas y en un plazo determinado con el fin de: a) Impedir la ocupación de niños en las peores formas de trabajo infantil; b) Prestar la asistencia directa necesaria y adecuada para librar a los niños de las peores formas de trabajo infantil y asegurar su rehabilitación e inserción social; c) Asegurar a todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la enseñanza básica gratuita y, cuando sea posible y adecuado, a la formación profesional; d) Identificar a los niños que están particularmente expuestos a riesgos y entrar en contacto directo con ellos, y e) tener en cuenta la situación particular de las niñas".

Existen diversas experiencias en el mundo en las que la educación ha sido la base para lograr el retiro de los niños y niñas del trabajo: la Bolsa Escuela y el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI) de Brasil; el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) en México y el programa Food for Education (FFE) en Bangladesh. Estos programas se dirigen a las familias con menores ingresos y proponen generalmente un pago mensual para un número determinado de niños en el hogar, siempre que estos se matriculen y asistan regularmente a la escuela. En cada país se han adoptado características particulares, por ejemplo en Bangladesh la asistencia se ofrece en alimentos, mientras que en los demás países se entrega un subsidio en dinero. En Brasil el PETI se dirige a las familias que se comprometen con el retiro de sus hijos de las peores formas de trabajo infantil, mientras que en los demás, la disminución del trabajo infantil surge indirectamente como respuesta a la permanencia de los niños y niñas en la escuela.

En Colombia esta estrategia se inició en 2003, a través del programa Familias en Acción. Se trata de un programa dirigido a familias de nivel 1 del Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para los Programas Sociales. (SISBEN), encuestadas antes del 31 de diciembre de 1999, con hijos menores de 18 años. Consiste en otorgar un apoyo monetario

directo y un acompañamiento en promoción de la educación y la salud familiar, a cambio del cumplimiento de compromisos por parte de las familias beneficiarias, como es el que los niños se mantengan escolarizados. Familias en Acción se articula con el sistema nacional de bienestar familiar y para su ejecución realiza acciones de coordinación y concertación con las Alcaldías y las entidades de salud y educación municipales.

Un análisis reciente del impacto del programa sobre la disminución del trabajo infantil muestra como resultado la disminución de la oferta de trabajo de los menores de 10 a 13 años de edad. Se halló, asimismo, alguna evidencia de efectos sobre la oferta de trabajo de los niños y niñas mayores, de 14-17 años. También se indagó si otros adultos del hogar compensaron estos efectos con cambios en su oferta de trabajo, y efectivamente se detectó un aumento ligero en la oferta de trabajo de los mayores como resultado del Programa. La investigación aportó precisiones importantes en el análisis de situación del trabajo infantil en Colombia. En particular con respecto a la relación educación trabajo infantil se resaltan los siguientes puntos:

- Un alto nivel educativo de los padres disminuye fuertemente el trabajo infantil.
- La educación del padre disminuye el trabajo de los niños más adultos, de 14 a 17 años, y la educación de la madre reduce también el trabajo infantil de niños de 10 a 13 años.
- Un mayor nivel educativo de los padres les da más oportunidades de trabajo en el mercado y hace innecesario el trabajo infantil.

El estudio indica que el Programa Familias en Acción ha disminuido significativamente la participación laboral de niños en zonas rurales en 3.3 puntos porcentuales y también se encontró una reducción significativa en el número de horas trabajadas por niños trabajadores, pero la reducción fue aún mayor en zonas urbanas. Se advirtió también un impacto positivo sobre el enrolamiento escolar en el grupo de niños de 14 a 17 años; y se constató que la disminución en participación laboral fue también mayor para este grupo, a la vez que la asistencia escolar y el trabajo infantil fueron perfectos sustitutos.

Por otra parte, más recientemente, la OIT adelantó un estudio para analizar los costos y beneficios económicos de erradicar el trabajo infantil en todo el mundo, en países en desarrollo y en transición, estableciendo como uno de los componentes centrales la oferta educativa de calidad. Para la investigación se diseñó un programa de intervención hipotético y se evaluaron los costos requeridos para su ejecución y los beneficios económicos que resultaban del ejercicio.

El programa propuesto contempló en el componente de la oferta educativa, la expansión de la capacidad de las escuelas y una actualización de la calidad escolar, de conformidad con

el Convenio 138 de la OIT, que concibe la educación como la principal actividad de los niños hasta los 14 años de edad. Entre los costos estimados, se incluyó tanto el capital para la construcción de los edificios, como los elementos requeridos para poner la educación a disposición de todos los niños. Se consideraron también, los recursos necesarios para reducir el tamaño de las clases, el suministro suficiente de materiales, y adicionalmente, previeron la transferencia de ingresos a los hogares, para costear el valor que supone transferir a sus hijos del trabajo a la escuela e intervenciones no escolares que aborden factores culturales. La meta establecida fue la educación primaria universal para el 2015 y la educación secundaria básica universal para el 2020.

Los beneficios se valoraron teniendo en cuenta, por un lado, la capacidad productiva agregada, que una generación futura de trabajadores disfrutaría como resultado de una mejor educación, y las ganancias de salud, merced a la erradicación de las peores formas de trabajo infantil. Los resultados del estudio indicaron que, a escala mundial, los beneficios de la erradicación del trabajo infantil y la canalización de esos niños y niñas hacia la educación exceden ampliamente los costos. Para América Latina la estimación indicó que, con una inversión de 76,6 millones de dólares, se logra un total de 330,6 millones de dólares en beneficios económicos netos.

El análisis económico de "los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil", permite concluir que la escolarización ofrece una ventaja económica notable, una vez que los países se deciden a elegir educación en vez de trabajo para los niños. En éstos informes presentados por la OIT, se plantea que sí es posible eliminar esta problemática y reemplazarla por educación universal para el año 2020. Los estudios

estiman que el costo de la erradicación del trabajo infantil en el mundo es de 760.000 millones de dólares y que las ventajas económicas que se obtendrían de tal inversión serían aproximadamente siete veces más que el valor de la inversión. Se concluye, igualmente, que la educación no solamente es la vía para lograr una reducción significativa del trabajo infantil, en particular en sus peores formas, sino que es la base para el desarrollo económico y social de los pueblos.

Si bien en el mundo se han dado pasos significativos para lograr cada vez una mayor cobertura de la educación con calidad, aún falta un camino importante por recorrer. En lo que se refiere a la educación básica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), afirma que en las últimas décadas ha habido un crecimiento en casi todos los países, lo que se refleja en el continuo incremento de la tasa neta de escolarización que alcanza un 86% de la población de 6 a 11 años. Sin embargo, en varios países de la región persisten las insuficiencias de escolarización en las áreas rurales más aisladas y en las zonas de asentamientos indígenas.

El ingreso al trabajo, minimiza las posibilidades de culminar el proceso educativo básico de los niños y las niñas. Tal como lo indica UNICEF: "en las actuales condiciones de globalización internacional, la educación cobra cada vez más un lugar estratégico. Se hace creciente la demanda por mano de obra cada vez más calificada. De modo que el trabajo prematuro no solamente castra las posibilidades personales de aquellos niños y adolescentes, sino que incapacita al país a contar con capital humano calificado para hacer frente a las nuevas necesidades del desarrollo económico." Como se mencionó antes, el trabajo infantil es al mismo tiempo consecuencia y causa de

la pobreza, sumando todas las miserias: el agotamiento físico y emocional, el analfabetismo, la deserción escolar, diversas enfermedades y el envejecimiento precoz.

La inversión sobre la educación sin duda implica costos elevados que los Estados deben asumir, pero que tendría efectos contundentes sobre las condiciones de vida de los niños y niñas, a la vez que les generaría beneficios económicos, como lo demuestran los estudios citados:



"De gran importancia es el costo de aumentar la cantidad y la calidad de la educación para brindar cobertura a todos los niños del mundo, porque implica construir nuevas escuelas, contratar y capacitar profesores, y entregar materiales escolares. Las inversiones requeridas en el sector educación representan las dos terceras partes de los costos estimados en el estudio, aunque la proporción varía de acuerdo a la región... hay dos beneficios fundamentales, el de una mejor educación y el de una mejor salud, que pueden traducirse en resultados económicos. Una educación incompleta o inadecuada provoca una reducción de la productividad a futuro, pero un sistema de educación universal para los niños hasta la edad de 14 años podría beneficiarlos con 11 por ciento más de ingresos por cada año que han pasado en la escuela, según nuestras estimaciones."

En Colombia, la OIT, a través de su Programa IPEC, en coordinación con las instancias competentes del Sistema Educativo, han venido adelantando programas dirigidos a fortalecer la educación formal y no formal para la prevención y erradicación del trabajo infantil. Las propuestas se han dirigido a focalizar los programas del Ministerio de Educación que son pertinentes para enfrentar la problemática, tales como el Programa de Aceleración del Aprendizaje y la Postprimaria, en las zonas en donde se identifican niños y niñas vinculados en las peores formas de trabajo infantil.

En el año 2003, con las autoridades educativas del municipio de Nemocón y la Federación Nacional de Cafeteros, se implementaron en la Vereda de Patio Bonito estos programas, a fin de lograr la escolarización de los niños y niñas que en condición de extraedad habían abandonado la escuela y contribuir con la formación para el trabajo de los jóvenes en los grados superiores de secundaria. Con el fortalecimiento del sistema educativo se benefició un total de 2.313 niños, niñas y jóvenes vinculados en la explotación artesanal de la arcilla y se retiraron del trabajo.

Estos antecedentes han sido fundamentales a la hora de considerar como un aspecto muy importante el fortalecimiento de la relación docente-estudiante y de la pedagogía que media esta relación. Aquellas enseñanzas que los docentes entregan a sus alumnos van acompañadas de su propia humanidad, es decir de sus alegrías, confianzas, vitalidad y de las actitudes necesarias para construir conocimientos, pero también de sus propios temores,

angustias, dolores, prejuicios e inseguridades, sobre los cuales el trabajo infantil es muchas veces percibido como necesario o simplemente formador.

Desde la firme convicción de la necesidad de explorar el mundo interior, que no solamente está conformado por esquemas de cognición sino por afectos y sentimientos que se encuentran muchas veces escindidos y excluidos de la intersubjetividad, con el interés de contactar las sensaciones y experiencias que marcan la identidad del maestro y su quehacer pedagógico, es que se ha propuesto un camino aún no explorado en la preparación docente. De esta manera se ha diseñado una innovadora propuesta que, desde el desarrollo personal y el crecimiento interior del maestro, aborda la problemática del trabajo infantil para la posterior puesta en marcha de proyectos globales y de aula, que favorecen a su vez el desarrollo personal del niño y la niña en condiciones protegidas contra el trabajo infantil.

---

<sup>1</sup> Convención Sobre los Derechos del Niño. Artículo. 29

<sup>2</sup> [www.unesco.org/education/](http://www.unesco.org/education/)

<sup>3</sup> OIT. Alarcón G. Walter. Revisión Temática de los programas de acción del IPEC en Perú y Colombia sobre educación formal, no formal y capacitación vocacional. 2003.

<sup>4</sup> CUMBRES DE LAS AMERICAS. 1994-2004

<sup>5</sup> OIT. Erradicar las peores formas de trabajo infantil. Guía para implementar el Convenio núm. 182 de la Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT, 2002.

<sup>6</sup> COMITÉ INTERINSTITUCIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL Plan Nacional de Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de los Jóvenes Trabajadores 2000-2002.

<sup>7</sup> Muchas veces el trabajo infantil es percibido como una actividad que contribuye a los aprendizajes necesarios del niño o la niña, como por ejemplo hacer de las niñas buenas madres, esposas y amas de casa. Aún es frecuente encontrar que el niño y la niña son percibidos como una adición a la fuerza laboral, de esta forma se piensa que su trabajo es parte de la socialización y se espera que contribuya económicamente al hogar.

<sup>8</sup> OIT, Alto al trabajo infantil! Ginebra. 1996

<sup>9</sup> DANE, Encuesta Nacional de Trabajo infantil. 2001.

<sup>10</sup> DANE, Encuesta Nacional de Trabajo infantil. 2001.

<sup>11</sup> DANE, Módulo de seguimiento ECH de trabajo infantil 2003.

<sup>12</sup> WORLD BANK. Jacques Van der Gaag. 2004.

<sup>13</sup> OIT. Convenio 182. 1999.

<sup>14</sup> Investigación de Impacto del Programa Familias en Acción.

<sup>15</sup> UNICEF. Trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe 1999

<sup>16</sup> Dorman, Peter, en entrevista: La erradicación del trabajo infantil: costos y beneficios. 2004

<sup>17</sup> OIT, Sin Pala y con Alas, 2004.

# 2

## Innovando en la prevención y erradicación del trabajo Infantil desde la escuela en Colombia

En Colombia la integración de una perspectiva de desarrollo personal en programas sociales ha sido una innovación reciente. En 1994 Mónica Tobón Coral y Jorge Enrique Guzmán diseñaron un manual de capacitación que brinda herramientas para construir equidad entre hombres y mujeres, en el marco del proyecto PROEQUIDAD. En este análisis introspectivo, que busca ir más allá del discurso exterior, se exploran las diferencias entre hombres y mujeres, las actitudes frente a las relaciones de género y los orígenes del concepto mismo de género. Se hace evidente cómo estas categorías son planteadas y abordadas analíticamente, desde las propias preguntas del desarrollo personal: ¿Quién soy?, ¿Qué hago?

Posteriormente, en 1997, la Fundación Restrepo Barco diseñó y puso en marcha el Programa de Desarrollo de Familias con Jefatura Femenina, desde el cual se impulsó la elaboración por parte de Mónica Tobón de una propuesta de desarrollo personal dirigida principalmente a mujeres, la cual se recoge en el material: "Artesanías de la Vida". Más tarde, el tema se abordó con jóvenes y se realizó un trabajo conjunto que se sistematizó en el material "Fluir".

Los valiosos aportes en el trabajo iniciado con las familias fueron retomados luego por la OIT- IPEC, la Fundación Restrepo Barco y Mónica Tobón, en 1996 para abordar la problemática de las niñas explotadas sexualmente. Durante 12 meses Mónica convivió con las más diversas vivencias y experiencias de 7 jóvenes que fueron explotadas sexualmente y diseñó un modelo de desarrollo personal que permitiera a las instituciones, los funcionarios y las personas en general un acercamiento a ellas más respetuoso, digno, amoroso y capaz de proveerles espacios reales de crecimiento personal. La propuesta se recogió en los libros "Aprendiendo a Amarlas" y "Aprendiendo a Amarnos".

Un nuevo desarrollo se llevó a cabo en 2003, conjuntamente entre la Caja de Compensación Familiar COMPENSAR, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la OIT-IPEC. Retomando los aportes del desarrollo personal, se diseñó un modelo lúdico pedagógico para el fortalecimiento del Programa de Clubes Pre-juveniles y Juveniles del ICBF, como una propuesta de jornada complementaria o extra escolar para brindar alternativas al uso de tiempo libre para niños, niñas y jóvenes. Esta iniciativa se dirigió a generar un proceso de crecimiento personal con los jóvenes animadores responsables de los clubes, movilizandolos aspectos tales como la conexión interior, el auto-reconocimiento, el reconocimiento de sus potencialidades y sus saberes y diseñando, posteriormente, proyectos que le permitieran mejorar las relaciones y las actividades que llevan a cabo con los niños y niñas a su cargo. El proceso se entendió como una aventura de navegación en un "viaje al centro" de sí mismos, a través de un itinerario de "estaciones" que exponen los diversos recursos didácticos para su formación, en experiencias de

desarrollo personal y lúdico-pedagógicas. La experiencia se sistematizó en el libro "Travesía Travesía, Rumbos y Rutas para Alejarse del Trabajo Infantil" .

El desarrollo de esta experiencia tuvo resultados efectivos en lo que respecta a la cooperación interinstitucional, en la medida en que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Caja de Compensación familiar de Compensar y la OIT - IPEC se unieron al programa; y en la formación de 107 jóvenes animadores, cuyos proyectos diseñados llegaron a 1605 niños y niñas en las zonas de riesgo de trabajo infantil en la minería artesanal.

Teniendo en cuenta, por un lado, los favorables resultados de las experiencias adelantadas, y por otro, reconociendo el papel fundamental de la escolaridad en la prevención y erradicación del trabajo infantil, la OIT-IPEC, en acuerdo con el Ministerio de la Educación Nacional y la Asociación Cristiana de Jóvenes, propuso entonces el diseño de una Ruta Pedagógica. Un modelo que retomando el enfoque de desarrollo personal y los desarrollos efectuados por el Ministerio de Educación en la Pedagogía por Proyectos, aportara en el fortalecimiento de los docentes, tanto en su quehacer académico como en el de proveer espacios de crecimiento personal a sus estudiantes. Se considera que el establecimiento de vínculos, entre unos y otros, más afectivos y protectores incide en una mayor permanencia de los niños y niñas en el sistema escolar y contribuye a la prevención de su vinculación o a su desvinculación del trabajo, particularmente en la minería artesanal. La Ruta Pedagógica para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, como fue denominada, se constituye por tanto en una innovación que en esta ocasión se lleva al ámbito de la escuela.



En los siguientes apartados de este capítulo se describen los principales aportes del enfoque de desarrollo personal y de la pedagogía por proyectos, desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera, se resaltan los aportes del programa Travesía Travesía - Rumbos y Rutas para alejarse del trabajo infantil y se presenta el proceso de diseño de la Ruta Pedagógica.

## Aportes del desarrollo personal para el diseño de la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar

El desarrollo personal como propuesta innovadora tiene una historia que refleja las búsquedas humanas y su deseo de encontrar alternativas para el crecimiento personal y social. Los antecedentes que guiaron la reflexión desde esta perspectiva para el diseño de la Ruta Pedagógica, se recogen en las siguientes líneas de Mónica Tobón:



"Las experiencias de "Artesanía de la Vida" y "Aprendiendo a Amarlas", nacieron como un intento de darle contenido a un área que en los proyectos sociales se comenzó a llamar "Desarrollo Personal" ya que había sido trabajada desde varios enfoques. Este componente, como otros que se han ido agregando a este tipo de programas, buscaba llenar un vacío relacionado con el hecho de que las problemáticas abordadas requerían algún proceso con las personas que fuera más allá de la capacitación y la información. Es decir, se requería incluir una dimensión del sujeto de estos proyectos que apuntara a su interioridad y permitiera abordar aspectos como sus visiones de la realidad, su propia fuerza de cambio, sus emociones, su autonomía. Estos procesos están relacionados no con factores individuales (aunque por supuesto están vinculados a ellos) sino con matrices culturales que comparten las personas y que influyen de manera contundente en sus procesos de cambio. Dicho en otras palabras, el Desarrollo Personal comenzó a aglutinar esfuerzos de cambio social provenientes de la comprensión de los procesos subjetivos de vinculación simbólica que hacemos las personas y de su importancia en el cambio social. Procesos que están relacionados con la manera como percibimos, sentimos, valoramos y dirigimos nuestras intenciones, acciones e ideas.

A partir de las experiencias con los materiales mencionados, la primera tarea emprendida, en el proceso que luego desembocaría en "Fluir", fue la de indagar la relación entre el Desarrollo Personal y la Formación para el Trabajo con jóvenes. Esta reflexión que fue consignada en un documento, permitió identificar algunos elementos de la situación de los jóvenes en el momento actual y del sentido que debería tener un trabajo en Desarrollo Personal para que contaran con mejores elementos para desempeñarse en el contexto emergente. En síntesis, esta reflexión señaló la importancia de trabajar con los jóvenes, aspectos como la autonomía y el empoderamiento, dados los cambios en la estructura del empleo y en general en las rutas de vida. De allí surgió la idea de crear un material de Desarrollo Personal dirigido a jóvenes, pero se definió darle un marco más amplio. Se quería un material que pudiera ser usado en diferentes proyectos y procesos y no solo en los de Formación para el Trabajo. Esta idea respondía a la observación de que en otros procesos como la organización juvenil, la participación política, por ejemplo, el desarrollo de autonomía, el empoderamiento y la reflexión sobre la propia vida son también vitales."



Estos planteamientos dirigieron entonces el diseño de la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil, en la que se plantea la educación desde una dimensión de memoria personal. Esta memoria tiene una expresión en lo cognitivo, pero es a través de los afectos y de las emociones que logra una resignificación y reconfiguración. Se trata de la información que trae en su interior el maestro y de aquella que construye desde el presente, de acuerdo con la orientación que busca darle a su crecimiento personal y a su vida. De esa memoria es que el maestro se está proyectando permanentemente como referente para la vida de los niños y de las niñas. En este sentido agrega Mónica Tobón:



"...la vida se construye, es la obra de cada persona en el tiempo que le es concedido. Fluye de nosotros aunque está vinculada con hilos provenientes de lugares infinitos... una perspectiva de desarrollo y enriquecimiento, de Desarrollo Personal centrada en el ser, en el crecimiento interior de las mujeres (y de los hombres), hacia la construcción de una vida con sentido y plenitud, que permita la emergencia de su singularidad y creatividad profundas".

El desarrollo personal expuesto en Artesanías de la Vida, propone una exploración de los significados que se elaboran a lo largo de la vida y el crecimiento producto de su revelación: asumirse "tejedor(a)" del propio destino, abrir las opciones vitales sobre las que se acuna la creatividad, recorrer la vida como una sucesión de lecciones, incluir el conflicto como parte inherente de la existencia humana, abrirle paso a una conexión con el sentir y con las emociones, liberar la capacidad de expresión y de asombro, habitar el cuerpo, construir las relaciones desde los espacios íntimos, saberse y saborearse como mujeres o como hombres y participar en la construcción del país.

La orientación metodológica que presenta el mismo material, plantea el proceso de exploración y enriquecimiento por medio de actividades, como un viaje a "zonas de desarrollo personal". Para ello se proponen: 1) un camino: estructurado a partir de elementos como las experiencias lúdicas y placenteras, vivencias significativas, relaciones con la cotidianidad, abordajes de la diversidad, contacto y reconocimiento personal, expresión de ideas, opiniones y sensaciones propias, elaboración de experiencias vitales, movilización de la creatividad, diversión e imágenes; 2) unos elementos para el viaje: que sugiere la preparación de las personas facilitadoras, del grupo participante, de temas o umbrales, de experiencias, tiempos y espacios y del diario de viaje; y 3) planear y definir el rumbo: comprende las actividades en las que se analizan y se toman las decisiones que orientan el proceso formativo, esto implica el diseño del plan y la metodología para cada encuentro y la evaluación.

Esta intervención teleológica propositiva, comporta un mensaje y una propuesta que elaborada con los maestros busca en ellos y ellas un espacio para que sean reproductores y vehículos en acción.

Los seres humanos necesitan conocer, recorrer y expresar sus emociones y afectos. Necesitan espacios para el juego y el regocijo. Las capacidades creativas, que están presentes en todos y cada uno, requieren de herramientas y métodos para aflorar sin juicios ni críticas. La inteligencia, muy superior en todos los casos a lo que se cree, precisa de estímulo y procedimientos eficaces para su desarrollo y expresión. La necesidad de tener encuentros significativos con otros es tan profunda, que no es posible frustrarla sin pagar un alto precio físico, mental y espiritual. Y finalmente la necesidad trascendente de encontrarle un sentido al hacer, a las relaciones, a los pesares..., requiere de un entorno donde el encuentro humano y la reflexión compartida sean habituales y profundos.

Desde esta perspectiva el ser humano es concebido como una fuente infinita de recursos y potencialidades (corporales, afectivas, intelectuales, espirituales, etc.) que buscan expresarse en realizaciones concretas. Un aspecto importante en el manejo de las exploraciones propuestas es reconocer el trasfondo de las emociones expresadas mostrando respeto por la emergencia de estos sentimientos y generando un espacio catártico y de validación, diferente al psicoterapéutico. Se trata de reconocer el dolor, el miedo, la compasión, el amor... y de explorar maneras alternas de manejar la indolencia, la ira, la tristeza, al tiempo que se aprende a tomar responsabilidades por las decisiones y acciones, siendo consistentes del propio compromiso.

## La ruta y los maestros y maestras

La Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula escolar se focaliza en el crecimiento de las maestras y los maestros desde una perspectiva de desarrollo personal. Explora las intenciones, los proyectos personales y colectivos, las concepciones, actitudes y comportamientos. Busca recorrer desde un proceso vivencial los referentes personales con el orden y la lógica presentes en el ambiente escolar, para poner ese crecimiento en la reflexión del desarrollo humano de ellas y ellos.

Se propone que cada una y uno, o cada grupo, o la comunidad entera aborden lo que piensan, sienten o hacen y que enriquezcan los espacios, tiempos, movimientos y sentidos que manejan con respecto a su concepción de infancia, de educación, de ser maestro y de escuela. De este modo se podrá fortalecer la acción pedagógica. Al generar conciencia de éstos referentes que se expresan en el ser, el sentir y hacer de todos, es posible transformar las acciones educativas, construir nuevos sentidos y aportar más decididamente en la construcción de un nuevo ambiente e iniciar un nuevo tipo de aprendizaje humano y social.

Así, se integra el proceso de desarrollo personal del maestro y la maestra con la concepción de educación, que como está concebida dentro de esta propuesta, va enfocada hacia un desarrollo multidimensional e integral. Invita al maestro y a la maestra a hacer un recorrido por aspectos de su vida emocional, ética-social, intelectual, corporal y estética, para encontrarse con la memoria que lleva consigo y que transmite cotidianamente en las interacciones con los niños y las niñas. Estas memorias constituyen la base de las relaciones de enseñanza-aprendizaje más allá de la información, las técnicas, las didácticas, etc., que ellas y ellos imparten, y son las que verdaderamente trascienden a la formación de sus alumnos como seres humanos. Así se busca generar una resignificación del hecho educativo y pedagógico, de tal manera que los docentes planteen proyectos renovadores, fortaleciendo los procesos educativos y aportando a eliminación del trabajo infantil.

## Aportes de la pedagogía por proyectos para el diseño de la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula

El método de la pedagogía por proyectos tiene como propósito dar respuesta a preguntas (e hipótesis) y solucionar necesidades o problemas que se presentan. Es decir, que la explicación a una incógnita o la necesidad por ejemplo de comunicación o de integración, pueden ser el motor para el desarrollo de un proyecto.



"El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas así como de las más o menos lejanas), conocer las razones que justifiquen la elección de las actividades seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadena de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía de proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio de un objeto definido."

La pedagogía por proyectos se caracteriza básicamente por los siguientes aspectos:

- Permite la globalización e integración de los aprendizajes y favorece el aprendizaje significativo. Es decir, mediante el desarrollo de los proyectos de aula los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos, para ello establecen relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los contenidos nuevos objeto del aprendizaje

- Facilita el establecimiento de relaciones entre contenidos pertenecientes a varias áreas académicas, o bien entre contenidos diferentes de una sola de ellas
- Establece métodos, técnicas de enseñanza y actividades que permiten una adecuada intervención pedagógica en el aula
- Estimula el trabajo grupal o colectivo, ya que la solución de un problema o de una pregunta se hace generalmente de manera grupal y la definición del proyecto debe concertarse de la misma manera. Por tanto la participación y la organización del grupo en su conjunto son definitivas. Es importante señalar que la participación diferencial de acuerdo con los intereses de los niños y niñas es de suma importancia. También es posible articular investigaciones individuales como aporte al proyecto grupal
- Contextualiza y adapta los objetivos de etapa y de área, así como los ejes transversales y los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, en atención a las características, necesidades e intereses de los niños y niñas, y a la realidad de la escuela
- Guarda una estrecha relación con los Proyectos Educativos Institucionales, porque incorpora un conjunto de actividades relacionadas con los problemas de tipo pedagógico detectados en la institución escolar, con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de la educación

## Componentes básicos de la pedagogía por proyectos

Se han distinguido dos tipos de proyectos: los proyectos de aula y los proyectos globales. Los primeros son proyectos que se realizan de manera puntual en el aula, articulados a las asignaturas (proyectos por asignaturas), como estrategia para desarrollar los contenidos de las áreas de aprendizaje, o como actividades independientes (proyectos por actividades), relativos a necesidades o intereses de los estudiantes, los docentes o la escuela. Los segundos son los proyectos que articulan tanto las asignaturas entre sí como los proyectos de aula, es decir que la vida de la escuela gira en torno a ellos.

Los proyectos globales o de aula, son una estrategia pedagógica y planificadora, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollarán en las asignaturas (proyectos de aula) o que se integran a los programas curriculares (de manera transversal), durante un período lectivo con un grupo concreto de alumnos y alumnas. Parten de las orientaciones y de los componentes prescritos en el PEI y en el currículo, y se concretan en la formulación de respuestas operativas o que dan sentido a la acción. Es decir, que son un instrumento de planificación a través del cual los docentes tienen la oportunidad de organizar y de programar los procesos y las relaciones que envuelven la enseñanza y aprendizaje, creando contextos de sentido.

La pedagogía por proyectos está diseñada para que los docentes tomen conciencia sobre sus propios saberes (emocionales, culturales, mentales, espirituales) y sobre el proceso

de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, al formular acciones formativas necesarias, para alcanzar los objetivos y metas en los procesos de concreción de la formación integral que les compete. Se pretenden alcanzar en un tiempo señalado, definiendo los componentes necesarios y los recursos disponibles.

## Pasos para la construcción de una pedagogía por proyectos desde el desarrollo personal

### LOS PROYECTOS DE AULA

- Organizan una actividad o preferiblemente un conjunto de actividades articuladas por medio de unidades temáticas (ejes)
- Se realizan en el aula durante el desarrollo de una asignatura, y regularmente tienen una duración corta.

Pedagogía por Proyectos	
PASOS PARA SU CONSTRUCCIÓN - PROYECTOS DE AULA	
Momentos	Descripción
<b>Acercamiento sensible a la realidad interior: Experimentar y reflexionar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Recorrido por las estaciones:</b> Explorarse en su interior, sentir, expresar, compartirse...</li> <li>● <b>Movilizar:</b> Re-conocer su realidad personal, re-encontrarse con los otros y con lo otro.</li> </ul>
<b>Trascender al aula: Desde la experiencia de desarrollo personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Resignificar o consolidar:</b> Reafirmar o generar nuevos sentidos, significados, saberes y conocimientos</li> <li>● <b>¿Qué actividades</b> se pueden llevar al aula a partir de experiencias vividas?</li> </ul>
<b>Formulación de los proyectos de aula: Reflexión acerca de los temas y la relación con el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Se pueden organizar o agrupar las actividades</b> en una unidad temática (ejes) y así conformar un proyecto de aula?</li> <li>● <b>¿Por qué desarrollar ese proyecto:</b> A qué necesidades responde y de quiénes</li> <li>● <b>¿Para qué desarrollar ese proyecto:</b> Qué puede aportar al crecimiento de los alumnos, de los docentes o del conjunto de la comunidad educativa</li> </ul>
<b>Planificación y evaluación: de los proyectos de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>¿Qué saberes y conocimientos involucra el proyecto?:</b> Reflexión acerca de cómo el proyecto de aula contribuye a que los niños y las niñas no trabajen.</li> <li>● <b>¿Qué actividad (es) lo conforman?</b></li> <li>● <b>¿Cómo</b> se ha de realizar el proyecto: articulado a alguna asignatura o área de desarrollo de los alumnos,</li> <li>● <b>¿Cuándo</b> se realizará y durante cuanto tiempo: cronograma?</li> <li>● <b>¿Con qué</b> se va a realizar el proyecto: materiales?</li> <li>● <b>¿Quiénes</b> lo harán: docentes, grupos de trabajo, etc.?</li> <li>● <b>¿Cómo valorar el desarrollo del proyecto:</b> Establecer qué aspectos van a permitir constatar si el proceso adelantado logró o no, los objetivos propuestos o que otros aprendizajes generó?</li> </ul>

## EL PROYECTO GLOBAL

- Es la base de planeación de los proyectos de aula y de las actividades que los componen.
- Se soporta sobre aspectos que se han seleccionado como prioritarios en la formación integral de los alumnos (tema generador).
- Recoge los propósitos del PEI y se desarrolla en asignaturas específicas o de manera transversal en el conjunto de los programas curriculares.
- Se busca que recoja las propuestas tanto de los alumnos, como de los docentes y preferiblemente también de los padres y madres de familia.
- Se desarrolla durante períodos más extensos a lo largo del período escolar.

<b>Pedagogía por Proyectos</b> PASOS PARA SU CONSTRUCCIÓN - EL PROYECTOS GLOBAL	
Momentos	Descripción
<b>Acercamiento sensible a la realidad interior:                      Experimentar y reflexionar</b>	Estos dos momentos desarrollan básicamente los mismos aspectos que se describieron en el proyecto de aula.  A partir de los ejercicios de desarrollo personal se busca extraer aspectos (temas generadores) que contengan y sirvan de soporte a los proyectos de aula, para orientarlos al conjunto del PEI y del currículo.
<b>Trascender al aula:                      Desde la experiencia de desarrollo personal</b>	
<b>Formulación de los proyectos de aula:                      Reflexión acerca de los temas                      y la relación con el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué aspectos se pueden considerar</b> como soporte para el desarrollo personal de los alumnos?</li> <li>• <b>Por qué desarrollar ese proyecto:</b> a qué necesidades responde y de quiénes</li> <li>• <b>Para qué desarrollar ese proyecto:</b> qué puede aportar al crecimiento de los alumnos, de los docentes o del conjunto de la comunidad educativa</li> <li>• <b>¿Qué saberes y conocimientos</b> involucra el proyecto?</li> <li>• <b>Reflexión acerca de cómo el proyecto global</b> contribuye a que los niños y las niñas no trabajen.</li> </ul>
<b>Planificación y evaluación                      de los proyectos globales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué</b> actividad (es) y proyectos de aula lo conforman?</li> <li>• <b>¿Cómo</b> se ha de realizar el proyecto: Articulado a alguna asignatura o área de desarrollo de los alumnos, con qué didácticas (corredor de entrada, contenidos, cierre, etc.)?</li> <li>• <b>¿Cuándo</b> se realizará y durante cuanto tiempo: Cronograma</li> <li>• <b>¿Con qué</b> se va a realizar el proyecto: materiales?</li> <li>• <b>¿Quiénes</b> lo harán: docentes, grupos de trabajo, etc.?</li> <li>• <b>¿Cómo</b> valorar el desarrollo del proyecto: Establecer qué aspectos van a permitir constatar si el proceso adelantado logró o no, los objetivos propuestos o que otros aprendizajes generó?</li> <li>• <b>¿Cómo</b> se puede compartir con otros lo vivido: Socializar en forma grupal o por equipos de docentes, los proyectos de globales?</li> </ul>

## Diseñando la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar

La prevención y la erradicación del trabajo infantil expresan y significan la búsqueda y consolidación de los derechos fundamentales de ese ser humano y de esa sociedad que se quieren construir desde el ámbito educativo institucional. Elaborar una *Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar* implica exponer propuestas, deseos, ánimos, formular caminos y prever consecuencias, pero ante todo, una permanente reflexión frente al hecho educativo y pedagógico. Se combinan en él, sueños y utopías, pero debe ser implementado de manera consecuente con la realidad.

Para generar procesos de resignificación de la infancia, del ser maestro y de la escuela, de tal manera que se logre trascender sobre transformaciones de las acciones formativas que conciban a niñas y niños fuera del trabajo infantil, lo que corresponde al sentido de la ruta, es necesario aproximarse al quehacer educativo desde una perspectiva de desarrollo personal y cultural.



"Cualquier proyecto es una propuesta cultural dotada por tanto de sus propias concepciones de la educación, de los contenidos, los modos y estilos pedagógicos, las relaciones educativas, los estudiantes; está irremediamente destinado a encontrarse con otras culturas, representaciones, percepciones y expectativas preexistentes y poseídas por los cuerpos docentes, la familia y los mismos alumnos."

Tal resignificación precisa identificar el contenido conceptual del desarrollo integral de la persona desde el punto de vista cognitivo, afectivo y actitudinal. Esta definición debe plantearse dentro de un enfoque de pensamiento filosófico y pedagógico más amplio, que cuestione las actuales estructuras sociales basadas en la imposición de valores colectivos, donde la autoridad y el poder lo ostentan los diferentes sistemas de dominación a través de las personas que los representan. La construcción de una Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar, que tenga en cuenta la concepción global de la persona, facilitando y potenciando su crecimiento y desarrollo integral, en ámbitos como mente, cuerpo, emoción, identidad y vida social, debe por fuerza trascender dichas imposiciones tradicionales.

A pesar de que la mayoría de las instituciones educativas tienen propósitos valiosos en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, esas intenciones están condicionadas por complejas dinámicas que combinan las instancias políticas, económicas, sociales y culturales de las instituciones. Así se encuentra con frecuencia que las acciones pedagógicas no responden a necesidades, expectativas o potencialidades de un sano desarrollo humano.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar, planteó como objetivo aportar herramientas de fortalecimiento de la educación y de la escuela brindándole a los maestros y maestras, y desde ellos a las niñas y los niños en riesgo o vinculados al trabajo infantil, así como a la comunidad educativa en general, medios formativos para el desarrollo integral de la persona, que parten del reconocimiento de su potencial esencial de sabiduría, amor, armonía, poder, autoridad y felicidad con el que todas y cada una de las personas nacen.

Para construir la ruta se integró un grupo técnico conformado por cuatro facilitadores con formación y experiencia docente, una consultora experta en los temas de infancia y juventud, una consultora experta en educación y cultura, un consultor experto en mediciones de tipo psico-social y la coordinación nacional del programa IPEC de la OIT como experta en trabajo infantil. El grupo técnico propuso las siguientes etapas en el diseño de la Ruta:

- Establecimiento de acuerdos para el desarrollo de la Ruta con las instituciones con competencia en el tema
- Definición de las experiencias vivenciales que se propusieron a los docentes en el proceso de crecimiento personal
- Diseño de la estructura de la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula
- Definición del desarrollo del proceso en el tiempo.
- Construcción de los proyectos de aula o los proyectos globales
- Definición de la medición pre - post de valoración de los cambios producidos en el proceso.
- Diseño del sistema para recolectar los saberes aprendidos en la experiencia y la sistematización del lo recorrido.

## Acordando el desarrollo de la Ruta

Para la implementación del programa y a fin de establecer los acuerdos necesarios, se adelantó un trabajo directo con los miembros de las comunidades educativas cercanas a las zonas mineras donde se proponía su desarrollo: Nemocón (Cundinamarca), Muzo y Sogamoso (Boyacá), Y las localidades de Rafael Uribe y San Cristóbal en Bogotá. Estas zonas fueron focalizadas porque desarrollan la minería artesanal, tienen vinculados niñas o niños en esta actividad o que se encuentran en riesgo de ser vinculados y por haber participado en la primera fase del proyecto que abordó esta problemática.



En esta etapa fueron fundamentales las alianzas y coordinaciones que se establecieron entre los diferentes estamentos educativos a nivel Nacional y Municipal. Para lograr el respaldo del sector educativo, se realizaron gestiones con el Ministerio de Educación Nacional - MEN, en la División de Poblaciones Vulnerables, con quienes se acordó la pertinencia de llevar a cabo conjuntamente el diseño y ejecución del programa. Con el aval de esta cartera fue presentada la propuesta ante las Secretarías de Educación municipales, así como a los Centros Educativos y los docentes. Finalmente, como resultado de la gestión se acordó la ejecución del programa en los municipios de Nemocón, Muzo y Sogamoso.

En Bogotá, se realizaron reuniones con los Centros Administrativos de Educación Local -CADEL, la Secretaría de Educación Distrital - SEC, y los rectores de 15 colegios, quienes manifestaron su interés en el tema del Trabajo infantil. Sin embargo y a pesar de que se realizaron sesiones de sensibilización con 25 docentes no fue posible conformar los grupos de trabajo adecuados en número y horario para la ejecución del programa. Teniendo en cuenta estas circunstancias lamentablemente no fue posible llevarlo en la ciudad y se optó por conformar dos grupos en Muzo debido a la buena respuesta de las instituciones municipales y a las difíciles condiciones socio-económicas de la zona

En Nemocón, se realizó la presentación del programa ante los delegados de las principales instituciones municipales como: la Dirección de Proyectos Sociales, la Secretaria de Gobierno, la Dirección de Núcleo, la Comisaría de Familia, la Casa de la Cultura y la Secretaría del Consejo Municipal. Como resultado se conformó el grupo de docentes de las veredas de Patio Bonito y Checua, que se caracterizan por la presencia de chircales en los que se fabrica el ladrillo.

En Sogamoso, con el fin de obtener el apoyo de las entidades municipales se coordinó una reunión con el Consejo de política social, el Alcalde municipal, el Secretario de Educación, los directores de núcleo y rectores de colegios. Con este grupo se realizó la presentación del programa y se acordaron las estrategias de convocatoria para la conformación del grupo de los docentes.

Por su parte, en Muzo se realizaron reuniones de presentación y coordinación con la Dirección de Núcleo, el Consejo de Política Social, la Alcaldía local y los rectores de dos colegios. En este municipio se consolidaron dos grupos de trabajo, un conformado por los docentes de la cabecera municipal y el otro por los docentes de las escuelas del sector minero. Es de reconocer particularmente en esta zona el compromiso de las entidades municipales y del sector educativo con el programa.

ZONA DE INTERVENCIÓN		N° DE ESCUELAS	N° DE DOCENTES
<b>Departamento de Cundinamarca</b>	Nemocón	2	9
<b>Departamento de Boyacá</b>	Muzo (grupo 1)	1	15
	Muzo (grupo 2)	3	15
	Sogamoso	2	10
TOTAL		8	49

Los beneficiarios indirectos del programa fueron aproximadamente 1591 niños, niñas y jóvenes en condiciones de prevención o de retiro de su vinculación al trabajo mediante el fortalecimiento del sistema educativo. Igualmente, 250 padres de familia se verán beneficiados indirectamente mediante el trabajo multiplicativo que los docentes realicen de la experiencia en las escuelas de padres o reuniones periódicas de los centros educativos

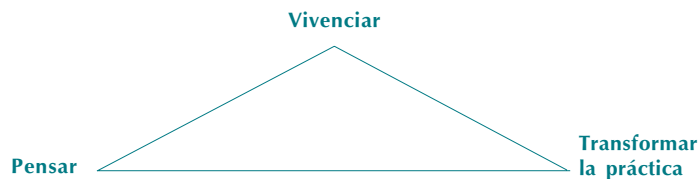
A través del proceso de fortalecimiento institucional se vincularon 40 funcionarios municipales (Alcaldía, Concejo Municipal, Personería, Consejos de Política Social, centros educativos y Comité de Monitoreo) y 80 familias se vincularon al sistema de monitoreo y a las unidades productivas.

## Definiendo las fases del proceso: Vivenciar - Pensar - Transformar la práctica

Como se mencionó, la Ruta Pedagógica tiene como fin generar una transformación positiva de las acciones educativas para que reviertan sobre la articulación del tema del trabajo infantil en el quehacer pedagógico de la escuela. Se propone que la realidad que envuelve la vida de los niños, de las niñas y de los jóvenes se integre al aula por medio de proyectos que les permitan profundizar, reflexionar, analizar y actuar sobre las condiciones de dicha realidad. En este caso, se hace referencia al conjunto de condiciones que inciden sobre la existencia del trabajo infantil. No se trata solamente de un asunto de contenidos, sino de consolidar nuevas relaciones y ambientes escolares más gratos, basados en la sensibilidad que moviliza el proceso de desarrollo personal.

El proceso de desarrollo personal de los docentes a través de la Ruta se propone elaborar en el ciclo de Vivenciar - Pensar - Transformar la Práctica. Se espera que una vez que los maestros se apropien plenamente del proceso, este ciclo sea proyectado al conjunto de la comunidad educativa, empezando por los padres de familia:

## CICLO DEL DESARROLLO PERSONAL



La aplicación de este ciclo en la Ruta toma las siguientes características:

Vivencias	Generar una Perspectiva Educativa	Transformar las prácticas
<p><b>Movilizar desde el interior:</b>                      Por medio de los temas umbrales se hacen puntos de contacto con el interior haciendo evocaciones, recuperando memorias, sueños, emociones...                      Generar conciencia de sí mismo, y de la capacidad de acción y de poder</p>	<p><b>Hacer visible lo vivido:</b>                      Identificar aquello que se puede llevar al aula:                      Resignificar sus referentes en la acción educativa                      Diseñar proyectos de aula y en lo posible proyectos globales</p>	<p><b>Recoger lo vivido para prevenir y erradicar el trabajo infantil:</b>                      ¿Cómo responder desde el aula a la vulneración que conlleva el trabajo infantil?                      Que la escuela, los maestros y los padres de familia se constituyan en escudo protector de los niños y las niñas</p>

## Definiendo las experiencias vivenciales.

Ante la pregunta de cuáles experiencias ofrecer a los docentes para construir con ellos un proceso de desarrollo personal se consideró que, si bien la posibilidad de vivir situaciones de contacto, reconocimiento y crecimiento personal es prácticamente infinita, era necesario realizar una identificación previa de aquellas que podrían ser más significativas para los docentes. Lo anterior teniendo en cuenta la disposición de tiempo para llevar a cabo el proceso. Se propuso entonces construir un mapa de posibles experiencias partiendo de la evocación de las propias vivencias del grupo técnico, en la educación. Lo anterior se consideró reconociendo la integración diversa del grupo en el que confluían expertos en los temas de educación, infancia y trabajo infantil y la cual nos permitiría recuperar lo vivido, tanto como estudiantes, docentes y profesionales en interacción con el sector educativo.

Se planteó entonces, la realización de un ejercicio vivencial. La recuperación de esas vivencias significativas entregó una amplia proyección de posibilidades para brindar a los docentes. Con esta base y mediante un proceso de agrupación de los resultados, en el que se resaltaron constantes contrastes y afinidades, se identificaron entre las experiencias unas áreas temáticas presentes en la vida escolar. Estas áreas, a semejanza de lo que ocurrió en el Modelo lúdico-pedagógico, tomaron el carácter de "estaciones" para emprender un viaje al centro de sí mismo. Las estaciones, a su vez se integraron por subtemas para facilitar su

tratamiento. Tanto las áreas temáticas, que están de trasfondo a las estaciones, como los subtemas que las conforman, toman el carácter de "umbrales", en la medida en que ellos constituyen la puerta de entrada a la exploración interior que es base de esta Ruta Pedagógica.

Con relación al tema del trabajo infantil, éste se planteó como eje transversal que cruza todos los módulos (estaciones), lo cual implica que se debe tratar en cada actividad, aunque no estén dirigidas explícitamente al tema. Sin embargo es necesario hacer el enlace en cada una, ya sea con ejemplos o de manera más evidente.

El trabajo de diseño buscó neutralizar a propósito, las percepciones que surgieron del equipo técnico, para convertirlas en categorías de las cuales se desprendieran las actividades a realizar en las estaciones. Para organizarlas, se diseñó una matriz de referencia que incluyó tanto las actividades, así como los tópicos a desarrollar, los objetivos y los implementos necesarios para su ejecución (Ver Anexo No1). En la mayoría de actividades se planteó el uso del cuerpo como conector y por esta razón los corredores de entrada definieron ejercicios dirigidos al cuerpo que se debían retomar en los cierres.

Finalmente, se retomó como una idea eje, en el proceso de diseño e implementación de la Ruta Pedagógica, la concepción de la escuela como un lugar habitado, en el que, al igual que en una casa, existen distintos espacios, tiempos y actividades que responden a nuestras necesidades básicas; nutrición, aseo, socialización e intimidad.

Esta fase concluyó con la elaboración del diseño, que se concreta en una matriz de tres módulos a manera de estaciones: 1) Viaje al centro: reconocermes-volver a ser niños, 2) Viajando juntos: reescribiendo la escuela y 3) El legado: Yo puedo decidir. Cada módulo o estación cuenta con una serie de actividades, que fueron planeadas en detalle para ser desarrolladas en grupos de cinco sesiones a manera de talleres, de aproximadamente tres horas cada una. Junto con las herramientas de observación y de registro se constituyeron en la "carta de navegación" que orientaría todo el trabajo de implementación y sistematización.

#### PRIMERA ESTACIÓN: RE-CONOCERME Y VOLVER A SER NIÑO

- Es necesario conectar a los docentes con su propio ser, y su ser de niño o niña para que pueda reconocer en él y ella la esencia de cada uno, en la que pueden confiar y convertirla así en factor de resiliencia. El niño y la niña no compiten por ser reconocidos, en la medida en que son sujetos plenos de derechos.

## SEGUNDA ESTACIÓN: RE-ESCRIBIENDO MI ESCUELA Y PASANDO TRABAJOS

- Es necesario tomar conciencia de que en la escuela se transmite una ideología mediante la interacción social, la selección y organización de contenidos y las relaciones de poder que se promueven en el aula. Se hace preciso generar un espacio de recuperación sobre la acción pedagógica que se desarrolla. Al reconstruir la escuela se hace evocación de aquello que se tuvo, de lo que se tiene y que se desea.

## TERCERA ESTACIÓN: YO PUEDO DECIDIR

- Al reconocer las relaciones de poder que se generan en el aula de clase, surgen inquietudes sobre el papel que juegan los educadores como reproductores del orden establecido, desde esta perspectiva es posible cuestionar el papel personal en la sociedad.

Para desarrollar las estaciones se optó por realizar una secuencia de talleres a los que se les dio un carácter de experiencia de participación, trabajo activo, creativo, vivencial y sistemático. Se regresó al origen de la palabra "taller" como espacio de construcción y reconstrucción entre pares, con el acompañamiento de un tercero que, en el proceso, facilita el descubrimiento de cada individuo por sí mismo para su propio fortalecimiento y embellecimiento. El taller constituye una práctica con un gran potencial formador, en la medida en que por esta vía se pueden compartir y construir por medio de la participación, herramientas útiles para el desarrollo de la Ruta Pedagógica.

Cada taller integra la siguiente estructura para el desarrollo de cada uno de los temas umbrales propuestos: 1) Hace explícito el alcance de la actividad, 2) Define un corredor de entrada para los participantes al tema a desarrollar, 3) Establece una actividad central en la que se desarrolla el tema y, 4) Realiza un cierre en el que se busca recoger la experiencia para reflexionar en torno a lo que se ha vivenciado. Los talleres se integran de forma tal que lo que se construye, o reconstruye es hacia el interior del ser, contando con los insumos que trae de sí el participante, sus vivencias, sus imaginarios, sus recuerdos, sus saberes y experiencias propias durante su vida infantil, juvenil, laboral, familiar, escolar, etc. Esta construcción y reconstrucción permanente cuenta con materiales de apoyo en la visualización y expresión de lo que se re-crea: La escritura, la pintura, la danza.

## El proceso en el tiempo

El proceso de diseño y planeación de Ruta se desarrolló durante un período de dos meses en sesiones de trabajo tipo taller. La etapa de aplicación y el proceso con los docentes se adelantó durante cuatro meses. Paralelamente, se realizó el proceso de análisis y sistematización de la experiencia.

La implementación de la Ruta tuvo una extensión de 30 sesiones, distribuidas durante 6 semanas, para cada uno de los grupos participantes. Cada semana se desarrolló en 5 sesiones de aproximadamente 3 horas cada una. Las primeras cuatro, dedicadas al recorrido por las estaciones desarrollando los temas umbrales y, en la quinta sesión, se retomaron las experiencias vivenciadas por los docentes en las jornadas anteriores, sus evocaciones, emociones, nociones y dimensiones del "ser" movilizadas. A partir de estas, se promovió el diseño de actividades dirigidas a los niños y niñas en el aula que les permitan a su vez a ellas y ellos vivir experiencias de desarrollo personal. Posteriormente, las actividades elaboradas sirvieron de base para el diseño de los proyectos de aula o de proyectos globales, que de manera explícita articularon el tema de trabajo infantil. Así, en cada centro educativo se produjo un documento que consigna el proyecto global. Los proyectos globales han de ser implementados y se convertirán en insumo para el fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales (PEI).

## Construcción de los proyectos de aula o los proyectos globales

La construcción de los proyectos de aula y los proyectos globales se constituyó en objetivo primordial de la Ruta Pedagógica. Su construcción se llevó a cabo a lo largo del desarrollo del conjunto de los módulos. En el capítulo 4 se describe más detalladamente el proceso adelantando en cada uno de los municipios, los pasos y las inferencias analíticas que se pueden obtener de los resultados. Sin embargo, de manera general, es importante señalar algunas de las características que se comparten en todos los municipios en los que se adelantó la experiencia:

- Se trata de una construcción que parte de elaboraciones personales y de manera individual, pero que en todos los casos, se enriquece con la producción colectiva producto de la socialización de las aplicaciones en el aula.
- La construcción de los proyectos con los docentes, se propuso como resultado del acercamiento sensible a la realidad interior: experimentación, reflexión y reconocimiento de los saberes de los docentes.

- La estructuración tanto de los proyectos de aula, como de los proyectos globales, estuvo retroalimentada por las prácticas con los alumnos, que los docentes realizaban paralelamente al desarrollo de los módulos.
- En todos los casos se buscó que los proyectos incluyeran las propuestas tanto de los alumnos, como de los docentes y preferiblemente también de los padres y madres de familia.

Al realizar el recorrido por las actividades que componen cada una de las estaciones: explorando personalmente el interior, los sentimientos, las expresiones y la posibilidad de compartir los hallazgos con el grupo de trabajo en desarrollo personal, se puede afirmar que se movilizó en los participantes la conciencia que permite re-conocer la realidad personal; re-encontrarse con los otros, sus seres queridos, sus alumnos, niños, niñas y jóvenes, sus compañeros maestros, los padres de familia, los miembros de la comunidad en general; y, con lo otro, en tanto contexto, condiciones ambientales y medios para su quehacer pedagógico.

La movilización de esta conciencia sobre sí mismos, sobre los demás y sobre su contexto, permitió generar un proceso de resignificación de las vivencias y prácticas cotidianas como personas y como docentes. Se reafirmaron saberes y conocimientos previos y se generaron nuevos sentidos, nuevos significados.

Como se mencionó, las sesiones de trabajo se estructuraron, de tal manera que después de cada cuatro jornadas, una quinta se destinó a la construcción de proyectos de aula y de manera progresiva se ordenaron los proyectos para agruparlos en un proyecto global.

Inicialmente, se buscó identificar actividades para realizar en el aula, bien fuera de manera independiente o integrada a algunas de las asignaturas o áreas de conocimiento desarrolladas dentro del currículo. Para que los maestros hicieran este ejercicio, se les preguntó sobre las actividades que consideraban podrían llevarse al aula a partir de las experiencias vividas. En muchos casos la iniciativa surgió de manera espontánea en los maestros. La estructura de planeación recogía la misma estructura de las actividades desarrolladas en el marco de los talleres, es decir una actividad central que desarrolla un tema considerado umbral, especificando: 1) El alcance que se espera logre proporcionar la actividad, 2) Un corredor de entrada para el desarrollo del tema, 3) Una actividad central en la que se desarrolla el tema y, 4) Un cierre en el que se busca recoger la experiencia para reflexionar en torno a lo que se ha vivenciado.

Para estructurar las actividades como proyectos de aula, se agruparon temáticamente por medio de preguntas que buscaron establecer la relación de los temas con el aula y la formación de los alumnos: ¿Por qué desarrollar ese proyecto?, ¿A qué necesidades responde

y de quienes?, ¿Para qué desarrollar esos temas y en qué puede aportar al crecimiento de los alumnos, de los docentes o del conjunto de la comunidad educativa? ¿Qué saberes y conocimientos involucraba el proyecto? ¿De qué manera esos temas contribuyen a que los niños y las niñas no trabajen?

En este momento del proceso, se introdujeron elementos de planificación y evaluación de los proyectos de aula. También aquí el procedimiento se basó en preguntas problematizadoras, que permitieron a los docentes aplicar sus conocimientos e innovar su práctica:

- ¿Cuáles son las actividades que conforman el proyecto de aula?
- ¿Cómo se ha de realizar el proyecto: articulado a alguna asignatura o área de desarrollo de los alumnos, ¿con qué didácticas?
- ¿Cuándo se realizará y durante cuanto tiempo?: cronograma
- ¿Con qué se va a realizar el proyecto?: materiales
- ¿Quiénes lo harán?: docentes, grupos de trabajo u otros
- ¿Cómo valorar el desarrollo del proyecto?: establecer qué aspectos van a permitir constatar si el proceso adelantado logró o no los objetivos propuestos o que otros aprendizajes genera

Tomando como base la planeación y los avances logrados en los proyectos de aula, la última serie de cinco talleres se centró en la formulación del proyecto global, con miras a ser desarrollado durante períodos más extensos a lo largo del período escolar. Para ello, se analizaron los temas seleccionados, hasta el momento, como prioritarios en la formación integral de los alumnos y desde allí se buscó identificar un gran tema, ayudados también por preguntas:

- ¿Qué aspectos se pueden consolidar en el desarrollo del tema?
- ¿Qué aspectos (conceptos, categorías, interpretaciones etc.) pueden tener un proceso de resignificación en el desarrollo del tema?
- ¿Cómo contribuye ese tema a que los niños y las niñas no trabajen?

Los proyectos globales fueron formulados de acuerdo con formatos seleccionados por los mismos grupos y en concordancia con las características de cada uno de ellos. En este paso, se hizo énfasis en la importancia de consignar el registro a manera de memoria de los procesos que se adelantan. Resaltando la relevancia tanto para los aprendizajes personales e institucionales, como del seguimiento futuro por parte de las entidades con competencia en el tema y la OIT.



## Diseño del sistema para recolectar los saberes aprendidos en la experiencia y la sistematización de lo recorrido

Resulta necesario hacer claridad con respecto a la concepción de la sistematización. Tradicionalmente, se ha concebido ésta como el procedimiento que permite ordenar y clasificar datos o información cuantitativa. Por el contrario, en este caso nos referimos a la sistematización de una experiencia, y por lo tanto de una opción menos común y más compleja, en la que se trata de ir más allá. Se propone mirar las experiencias como procesos históricos, complejos, en los que intervienen diferentes actores, tales como docentes, niños, niñas y jóvenes. Experiencias que se realizan en un contexto económico-social en el que hay presencia de trabajo infantil, y de manera específica de minería artesanal. Asimismo, que es desarrollada de manera conjunta por diversas entidades, como el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, las instancias gubernamentales de los Departamentos de Boyacá y Cundinamarca, la Asociación Cristiana de Jóvenes y la OIT - IPEC, que se integran en el propósito de eliminar el trabajo infantil. Sistematizar esta experiencia, significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esta manera y entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en el mismo.

Existe una enorme variedad de modalidades y enfoques de sistematización, que plantean los pasos a dar, las técnicas a usar y que regularmente se convierten en modelos metodológicos. Cabe aclarar que los criterios metodológicos para la sistematización del proceso adelantado, en la Ruta Pedagógica para la prevención y erradicación del trabajo infantil desde el aula escolar, se han diseñado de acuerdo con el marco mismo de desarrollo personal. Es decir que no obedece a un modelo preestablecido, sino que se ha desarrollado desde los actores en forma colectiva y participativa, haciendo inferencias sobre la marcha de la experiencia y dando mucha relevancia a la reflexión sobre el proceso interior del proyecto y sobre los efectos externos. Así, nos proponemos dar cuenta de la integralidad del proceso, que cada herramienta utilizada sirva para alcanzar la visión y el objetivo de conjunto

Para la sistematización de esta experiencia, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos, objetivos y subjetivos, que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.

El eje principal de la sistematización se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información a una interpretación analítica de lo acontecido, para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro.

En ese sentido, sistematizamos la experiencia para aprender de ella y así poder:

- a. Mejorar nuestra propia práctica con base en las lecciones aprendidas.
- b. Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- c. Contribuir al enriquecimiento de los saberes relacionados con la eliminación del trabajo infantil.

Como insumo para la sistematización, se adelantó una revisión teórica acerca de los conceptos y métodos pedagógicos que se relacionan con la propuesta. Conceptos relacionados con el desarrollo personal, con educación, pedagogía y pedagogía por proyectos, socialización, cultura, procesos de sistematización educativa y métodos de tipo etnográfico en la educación. Así como un repaso del marco legislativo nacional, de los parámetros de los proyectos educativos institucionales, del currículo y el concepto de competencias ciudadanas, que también sirvieron como insumos para el proceso de diseño por parte del equipo.

De otra parte, se han precisado técnicas de investigación para registrar y nutrir el proceso. Se consideró, como herramienta pertinente, la observación participante con registros de tipo etnográfico, consignados en diarios de campo y con síntesis recogidas en fichas estructuradas para el proyecto.

La observación participante atiende la situación social común, dirige su atención al conjunto de la situación como un participante ordinario. El registro de tipo etnográfico consiste en hacer una observación descriptiva que documente la situación social que se relaciona con el programa. En este caso, los facilitadores que orientaron los talleres realizaron una observación de tipo etnográfico al tiempo que participaron de la experiencia. Ellos guardaron un registro detallado, tanto de las observaciones objetivas como de los sentimientos subjetivos, tomando algunas notas en el momento y lugar de los talleres. En adición con las notas de campo, que vienen directamente de observar y entrevistar (las notas de campo condensadas y expandidas), los facilitadores llevaron un diario de campo. Este diario contiene un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, confirmaciones y problemas que surgen durante los talleres. El diario representa el lado personal de la experiencia, incluye reacciones hacia los maestros y los sentimientos que percibes de los otros.

La valoración permanente ha sido característica del proceso adelantado. Finalmente, se realizó un taller para identificar las lecciones aprendidas que aportó material importante y que se incluye a lo largo del presente material.

De esta manera se implementó el proceso de sistematización que, ayudado por las herramientas metodológicas e instrumentos dispuestos, permitió avanzar en todos los pasos, en el establecimiento de acuerdos con las comunidades, instituciones y al interior del equipo; en el diseño de la ruta y la definición de las experiencias vivenciales; en los aspectos organizativos y en el balance y la recolección de aprendizajes.

---

TOBON C. Mónica Guzmán Jorge E. Herramientas para construir equidad entre hombres y mujeres. Proyecto Proequidad, 1994.

TOBÓN, C. Mónica. Fluir. El arte del malabarismo. Fundación Antonio Restrepo Barco. 2002

"Travesía Travesía Rumbos y Rutas para Alejarse del Trabajo Infantil", es la publicación resultante del desarrollo de un -Modelo lúdico pedagógico- dirigido a la prevención y erradicación del trabajo infantil en la Minería Artesanal en Colombia, aplicado en 20 municipios del país (2003), por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Caja de Compensación Familiar COMPENSAR, y la Organización Internacional del Trabajo, a través de su programa IPEC.

TOBON C. Mónica. Comunicación personal.

TOBÓN, C. Mónica. Aprendiendo a Amarlas. Una Experiencia de Desarrollo Personal en niñas explotadas sexualmente o en riesgo. Niñez. Fundación Antonio Restrepo Barco. IPEC - OIT Bogotá. Colección Artesanías de la Vida. Fundación Antonio Restrepo Barco y otros. 1997

NOT Louis "La Enseñanza Dialogante" 1992.

"Los proyectos globales serían la forma más "radical" de este método ya que los horarios, actividades y la vida de la escuela gira en torno a ellos. Allí se fusionan todas las materias" MEN. El proyecto pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo. Serie publicaciones para maestros

Escudero, Juan. Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria. Barcelona 1997.

El grupo técnico estuvo integrado por Liliana Obregón, Maritza Díaz, Patricia Fajardo, Harold Fonseca, Pedro Andrés González, Nancy Herrera y Liz Murillo.

# 3

## Las estaciones del viaje por la ruta pedagógica

### ¿Qué se movilizó en los docentes?

Las tres estaciones recorridas en la Ruta Pedagógica, contienen una serie de temas que constituyen umbrales a través de los cuales se posibilita la entrada al interior del ser y a la experiencia de desarrollo personal. El resultado de las vivencias que ofrece el recorrido por tales estaciones y umbrales es el conocimiento propio que esta misma genera. Este conocimiento se retoma ahora en la sistematización, como un mecanismo más en el proceso de validación.

Los saberes y las percepciones propias y compartidas, constituyen características personales y culturales de los maestros y de las maestras que recorrieron las estaciones de la Ruta Pedagógica. La construcción de estos conocimientos colectivos, como los testimonios e interpretaciones acerca de lo indagado en el proceso vivido, se ha planteado como cuestión de consenso. Es decir, el consenso de las puestas en común. Por tanto, lo que se busca en esta etapa del trabajo, es hacer una lectura que combine los saberes propios de quienes participaron de la experiencia con el análisis externo de los facilitadores y asesores del proyecto.

Así, con base en lo que manifestaron los participantes de manera explícita y el análisis de lo consignado en las descripciones de tipo etnográfico, realizadas por los facilitadores, se identificaron aspectos constantes y relevantes del ámbito personal que se movilizaron en el interior de los participantes durante la experiencia. En este capítulo, se incluyen los testimonios personales y las reflexiones de los grupos de docentes, a la vez que el análisis y sistematización por parte de los agentes externos.

Las categorías de análisis externas que aquí se incluyen a manera de mapa conceptual, retoman los planteamientos de Mónica Tobón, en sus textos "Colección de Artesanías de la Vida" y "Aprendiendo a Amarlas, que también han guiado el diseño de la Ruta Pedagógica y se utilizaron para organizar la información.

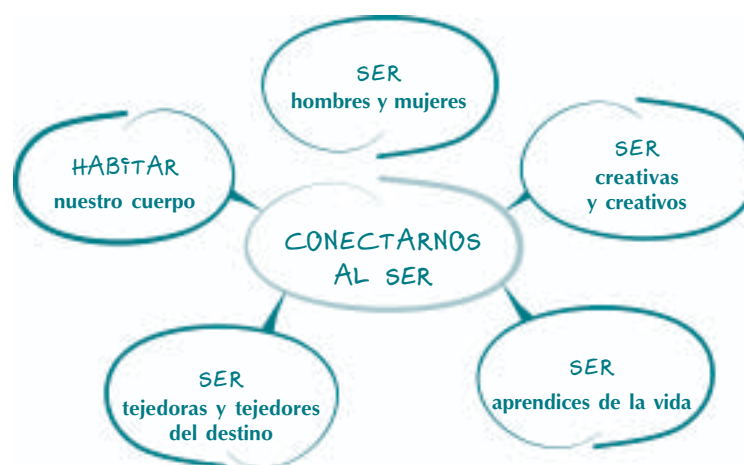
Siguiendo su imagen sobre la manera en que todos los temas están relacionados entre sí por vínculos vitales, ya que se refieren a la vida, a la interioridad, a las relaciones con las demás personas y con el mundo, siempre desde la persona, partiendo de su experiencia real y cotidiana ; se hace evidente que los temas umbrales aborden algunos de los ámbitos de ese ser conectado consigo mismo.

Entonces, a semejanza de un dispositivo en la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula escolar, se ha buscado que los temas umbrales movilicen procesos potencializadores de un ser integral e integrador de maestros y maestras que, como aprendices de la vida, como personas creativas que habitan su cuerpo, con identidad como hombres o mujeres y en su calidad de tejedores de su destino, puedan desempeñar la misión de cultivo del ser en los niños y niñas que tienen bajo su responsabilidad. Y que a su vez se constituyan en protectores ante todas las formas de agotamiento o fragmentación del ser de ellos y ellas, como es el caso del trabajo infantil.

## Las tres estaciones...

- **Viaje al centro:** reconocerse -volver a ser niño y niña- Los temas umbrales se plantearon desde el abrir de puertas, leer el grupo y apertura del proceso, autovaloración, confianza, fuerza interior y sueños, miedos y frustraciones, amor, infancia, maltrato, necesidades y prioridades individuales, vínculos y relaciones trabajo infantil, creatividad y juego.
- **Viajando juntos:** re-escribiendo la escuela. Los temas umbrales se plantearon desde el trabajo en equipo, la comunicación, la autovaloración de la labor docente, los saberes, los estereotipos, las frustraciones, los potenciales y la percepción del docente
- **El legado:** yo puedo decidir. Los temas umbrales se plantearon desde la resiliencia, la participación y relaciones, y la generación de cambios.

## El mapa conceptual



A manera de análisis del viaje por la Ruta Pedagógica y profundizando en lo ya expuesto con relación a los aportes del desarrollo personal, se presenta el mapa conceptual que guió el diseño del recorrido por las tres estaciones. Las dimensiones del ser, contemplados en este mapa, son los ámbitos del ser humano que la ruta busca movilizar en cada participante, a través de un recorrido interior que se inicia por medio de los temas umbrales arriba enunciados.

### *Conectarnos al Ser*

Las voces que nos hablan de nosotros mismos y que han sido guardadas en lugares ocultos, nos esperan para conversar acerca de quiénes somos. Este viaje al interior del ser, conlleva un proceso de comprensión, aceptación e integración de aquello que se ha fragmentado en nuestro interior: cuerpo, emociones, mente, identidad y sociabilidad. Esto se traduce en la limitación o confusión del ser integral, es decir, en la negación de sí mismo.

El desarrollo personal nos propone una perspectiva de enriquecimiento centrada en el **ser**, en el crecimiento interior. A través de recorridos y cruces por los ámbitos del ser, se posibilita el encuentro con las relaciones al interior de nosotros mismos, donde habitan necesidades y deseos profundos, sentimientos y conflictos no resueltos.

Las dimensiones del estar, tener, saber, hacer y sentir, son instancias únicas e invaluableles del ser. Sin embargo, la desconexión fragmentada de ese ser, en un ser que está, un ser que tiene, un ser que sabe, un ser que hace o un ser que siente, se manifiesta como mecanismo de supervivencia ante los procesos de sometimiento que se ejercen sobre las personas, desde el inicio de la vida para ser aceptados y reconocidos como tal. Esto se puede observar en los procesos de educación que frecuentemente toman un carácter domesticador del ser: los premios o castigos explícitos o los castigos simplemente por la ausencia de premios; la

competencia para ser en la medida en que se le gana a otros; la inclusión o exclusión de ser aceptado ante los ojos de quienes han puesto expectativas sobre nuestro ser, que muchas veces son proyecciones de sus propias creencias y sus propios sueños realizados o no. Así aprendemos a responder por medio de la sumisión, la inhibición que nos hace invisibles, la agresión o simplemente la huida.

### *Ser - aprendices de la vida*

Los aprendizajes de la vida tocan las dimensiones de la mente y del intelecto, de las emociones, y, del ser cultural y social. Así, ser aprendices de la vida significa asumir que ella está conformada por una serie de lecciones y de oportunidades para aprender, constantes y sucesivas.

Los aprendizajes que permite la vida construyen conocimientos y saberes, trascienden la capacidad de razonar, analizar, sintetizar, valorar, establecer normas y sistemas de información. Ellos, recogen los sentidos y significados contruidos colectivamente. En este ámbito se consolidan las creencias, las ideas, los conceptos, las categorías y los principios que se entretajan con las acciones de las personas. Son estos aprendizajes constantes de la vida los que determinan las características del ser social y cultural. Y es en el campo de las interacciones de la vida cotidiana, donde la persona interioriza formas de comunicación verbal o no verbal, comportamientos, códigos, habilidades y conocimientos que le permiten vivir en sociedad y ser un sujeto cultural con sentido de pertenencia e identidad.

Por supuesto, los aprendizajes son también emocionales, es decir, la capacidad de sentir y experimentar diferentes emociones, deseos o necesidades, tanto en el ámbito público como privado. En esta dimensión el ser aprende de la vida, construye sentidos y significados. Aprende dónde le puede aguardar el amor, la alegría y satisfacción o el dolor y el miedo. Su natural deseo de bienestar le hará acumular conocimientos en la búsqueda hacia la estabilidad. Así, «el *desarrollo personal* está relacionado con la posibilidad de ahondar los significados que la vida nos va revelando y crecer con ellos.<sup>1</sup>

### *Ser - creativos y creativas*

La creatividad nace del interior de la persona cuando se conecta con su ser: se acepta, valora su integridad y desbloquea los miedos, los estereotipos y los modelos. Cambiando los significados y generando nuevos símbolos y sentidos, se desarrolla la creatividad. «*Para lograr una vivencia creativa en la vida cotidiana es necesario mirarla de nuevo con asombro, sin prejuicios y contactar nuestra experiencia dejando que nos revele nuevos significados y que nos muestre nuevas perspectivas.*»<sup>2</sup> Entonces, ser creativos y creativas significa ser auténticos en oposición a la imitación, construyendo una verdadera identidad personal.

La creatividad se entretiene con la libertad en la medida que siendo seres sensibles, podemos transformar, cambiar e innovar, es decir, podemos elegir libremente nuestro proyecto de vida.

La originalidad está vinculada de manera intrínseca a la creatividad. Aparece cuando logramos crear nuestra propia individualidad -que no significa individualismo- y podemos aceptarnos y proyectarnos valorándonos a nosotros mismos. Cuando se rompen las cadenas de la enajenación, la alienación, el desequilibrio y la injusticia y se proyecta el ser esencial, es cuando se es verdaderamente original, cuando se vuelve al origen de la esencia de lo humano.

Al resignificar la infancia como período vital en el *ser*, donde se es sujeto pleno de derechos, con un presente y un futuro que deben ser protegidos prioritariamente y resignificar el trabajo como aquello que nos permite vivir, no como la razón de la vida, sino como espacio de productividad y crecimiento que requiere de condiciones humanizantes y de un tiempo específico en el ciclo de vida, del que no hace parte la infancia, se desvirtúa el espacio para legitimar el trabajo infantil o justificarlo desde las condiciones de pobreza o los supuestos formadores. Cuando escuchamos a niños y niñas decir que les gusta trabajar, es evidente que han desarrollado una capacidad de justificar aquello que los lastima y validarlo por los aparentes «beneficios» de aceptación participación y reconocimiento en el mundo adulto. Una posibilidad de contrastar este tipo de relación enajenada ante el trabajo se vislumbra en el desarrollo de la originalidad y la creatividad.

### Habitar nuestro cuerpo

El cuerpo es la estructura física de la persona y habitarlo significa reconocer el registro de la historia escrita en él. Las alegrías y emociones placenteras, así como los sucesos, sentimientos y desgarraduras que la vida ha plasmado en nuestro *ser*, están grabados en el cuerpo. Ese cuerpo que, por múltiples mecanismos sociales y culturales, ha sido también sometido a un riguroso control, a un adiestramiento que lo aleja del fluir en la vida y de la conciencia del *ser* que habita en él.

El cuerpo requiere de actividad y cuidados que le proporcionen la vitalidad necesaria para su bienestar. Un cuerpo vital es un cuerpo seguro, un cuerpo hermoso, que en su calidad de estructura es soporte de la mente y de las emociones, al tiempo que es medio para la convivencia social y cultural.

*El desarrollo personal* propone un camino para volver a sentir el cuerpo plenamente, desbloqueando las tensiones, el olvido y el abandono. Cuando los maestros y maestras logran tener conciencia de su cuerpo, re-conociéndolo, sintiéndolo, aceptándolo, cuidándolo y nutriéndolo, podrán proyectar esa relación a los niños y niñas; podrán proponer un cuerpo



que viva fluidamente, que respire y participe con la amorosa capacidad de *ser cuerpo habitado por el ser*. El trabajo infantil es violencia contra el cuerpo de los niños y de las niñas: los atropella, hiere, enferma, inhibe, los quiebra. Los niños y las niñas que trabajan se desconectan de su cuerpo. Aprenden solamente a funcionar en él y soportar sobre su frágil organismo el peso de las responsabilidades de otros.

## *Ser- hombres y mujeres*

Significa el reconocimiento real del ser con todos sus potenciales y atributos. La identificación plena de la caracterización sexual de ser hombre o mujer. La capacidad de afirmación del ser en la unicidad, en lo compartido o en la complementariedad. Ir más allá de las relaciones de poder que degeneran en el dominio y sometimiento, desde los imaginarios sobre lo femenino y lo masculino, asignados a las mujeres y los hombres, contruidos culturalmente y que han dividido, opuesto y desconectado la dimensión del género en el ser.



*«Cada persona en su singularidad es un ser completo lleno de posibilidades y deseos diversos. Hombres y mujeres podemos desarrollar valores de lo femenino y de lo masculino en cada uno y cada una. Como seres humanos, ambos podemos desplegar fuerza y ternura, arte y cocina, interioridad y exterioridad, racionalidad e intuición, voz y silencio.»<sup>3</sup>*

Este proceso implica reconocer la historia que nos ha moldeado, pero también sabernos constructores del presente y de un nuevo futuro al resignificar nuestra identidad como mujeres y hombres, que podemos romper con las relaciones que nos aprisionan y minimizan. Podemos crear nuevas relaciones de equidad, de reconocimiento y valoración mutua. Esta resignificación del ser hombres o mujeres, trasciende del ámbito interior, a lo privado y lo público, y va, hasta la manera en que ejercemos nuestros derechos ciudadanos.

Las relaciones de poder, de sometimiento, subordinación, dominio y los estereotipos presentes en las relaciones patriarcales, se reflejan en el trabajo infantil. Los trabajos que realizan niños y niñas frecuentemente son justificados argumentando que se trata de una preparación para ser hombres fuertes y proveedores o mujeres de la casa, como si se tratara de un destino ineludible que debe alcanzarse pronto, pues así, se estaría realizando la razón del ser humano en la vida. En la medida en que los maestros y las maestras ganen conciencia de su identidad como hombres y mujeres, podrán incidir en el cambio de los patrones culturales que predeterminan los roles y lugares que les corresponden a los niños y a las niñas.

## *Ser- tejedoras y tejedores del destino*

Significa que a partir del reconocimiento de nuestro ser singular, con conciencia de las múltiples formas en que nos relacionamos y nos vinculamos con las personas y el medio que nos rodea, tenemos la posibilidad de construir opciones autónomas. Entendiendo la autonomía como capacidad de decisión con conciencia, de sí mismo, del otro y de lo otro.

Para ser tejedores y tejedoras del destino es menester ser independientes. Esto significa romper con las dependencias y los apegos, en los que se cede la fuerza interior por la imposición de modelos que nos alejan de nuestro propio ser. Los modelos al ser preestablecidos y tendientes a favorecer intereses particulares, conllevan a las relaciones de injusticia. Esa situación genera sentimientos negativos, de auto recriminación, de culpa, de resentimiento, de agresión y violencia. Contrastar esto significa ser protagonistas de la propia vida. Para ello es necesario reunir los elementos de seguridad y fuerza interior producto de la conexión con el ser, con la creatividad, con habitar el cuerpo y con la identidad de ser hombres o mujeres.

Como ya se ha mencionado, el trabajo infantil es causa y generador de pobreza, porque hace parte de una cadena de doble moral en la que se somete por ser pobre, se justifica su existencia y se ahonda la pobreza de seres humanos, de la sociedad y de todo un país. Romper con los esquemas económicos, sociales y culturales que soportan y respaldan las condiciones en las que se da el trabajo infantil, es una manera de tejer el destino hacia rumbos nuevos y posibles.

### *Las tres estaciones*

A lo largo de las estaciones de la **Ruta**, las dimensiones del ser que se refirieron anteriormente, fueron movilizadas en los docentes guiando su proceso a través de las diferentes actividades. En los siguientes apartados se retoman de manera breve para ejemplificar los procesos adelantados en cada estación

## Primera estación: Viaje al centro, reconocermé - volver a ser niño y niña

El viaje al centro estaba compuesto por once actividades desarrolladas a manera de talleres. En este viaje las experiencias buscaron generar una conexión con el «ser interior»: *«Volver al centro es fundar o ampliar el territorio interior, dando espacio a voces provenientes de nuestro propio ser y conectadas con saberes profundos. Es -dar un lugar- al silencio y a la introspección en un mundo que permanentemente nos llena de ruido y nos pone fuera de nosotros mismos y de nosotras mismas, que nos jalona más a parecer que a ser, más a comportarnos de maneras determinadas que a escuchar y seguir nuestra sabiduría interior.»*<sup>4</sup>

Se propuso un recorrido para *saberse* desde sus experiencias como niño o niña, llevar a los participantes a «volver a ser niño o niña». Este fue el punto de partida para el re-conocimiento de sí mismo, de los orígenes de sus potencialidades, atributos y también de los bloqueos que marcan la identidad. Se evocaron y experimentaron las sensaciones de la infancia, las alegrías y tristezas, confianzas y temores, tranquilidades y dolores, que cada persona guardaba en lo profundo de su ser.

En cada actividad se desarrollaron una serie *temas umbrales*, que son las puertas para que a través del viaje al interior del ser, el participante pueda ingresar a una experiencia de desarrollo personal.

A continuación se incluye una breve descripción de cada una de las actividades que se realizaron en la primera estación:

- **El mapa:** Es una invitación para emprender el viaje de las personas al interior de sí mismos. Esta actividad busca introducir a los participantes en la metáfora del viaje al centro y recoger preguntas e inquietudes con respecto al proceso que se va a iniciar. Construir el mapa del viaje que se emprende, socializar las expectativas, reglas del camino, las paradas y el destino al que se espera llegar.
- **La caja de fósforos:** Busca identificar las fortalezas personales que servirán de apoyo en el viaje a realizar durante la experiencia de la *Ruta Pedagógica*. Se trata de reconocer un valor que hace único y auténtico a cada uno de los participantes. Después de escribir un poema acerca de la fortaleza personal, se hace una entrega simbólica de esta fortaleza al grupo.
- **El nombre:** Esta actividad permite profundizar en las raíces y el significado del nombre propio para cada persona. Se trata de un ejercicio de reconocimiento personal y de entrada a la identidad y a la historia de vida.

- **El autorretrato:** Explorar el cuerpo en el aquí y ahora, y el cómo habitarlo para potenciar las historias escritas en él. Esta actividad se inicia con una relajación donde se propone al participante evocar diferentes etapas de su vida y se le invita a hacer un autorretrato teniendo en cuenta las percepciones de sí mismo que le brinda el recorrido.
- **Espectros:** Permite fortalecer el ser a través del reconocimiento de los miedos y las frustraciones como parte vital de sus vidas.
- **Huellas:** Busca reconocer la presencia del amor en la vida. Al danzar, se guía la actividad hacia reflexiones acerca de los actos de amor, las actitudes amorosas que como docentes pueden tener con sus alumnos, con sus familiares, consigo mismos y el medio ambiente.
- **Cara y sello:** Es una actividad de sensibilización que busca confrontar a los participantes con sus sensaciones de la infancia, los imaginarios de la niñez y el maltrato que genera el trabajo infantil.
- **El espejo:** Propone explorar individualmente las habilidades que permiten interrelaciones con los otros. Por medio de imitaciones de movimientos que se realizan en parejas, se busca que los participantes identifiquen la importancia de ser reconocidos como individuos.
- **El museo del niño trabajador:** Busca expresar corporal y verbalmente los imaginarios en torno al trabajo infantil. Los participantes expresan sus posturas, argumentos y su actuar ante el trabajo infantil. Se propone desligar la posición del discurso racional y ahondar en las sensaciones sobre el tema.
- **Taller del artesano:** Al construir un objeto y darle uso a disposición personal, se propone explorar la creatividad como potencial propio que permite enfrentarse a situaciones de cambio y de conflicto.
- **Taller del juego:** Alienta la resignificación del juego en la vida, como algo esencial. El objetivo es revivir el gusto de jugar y resaltar los aportes del juego al desarrollo del sujeto y a los niños y niñas en particular.

### ¿QUÉ SE MOVILIZÓ EN EL VIAJE AL CENTRO?

Cuando se formula esta pregunta acerca de lo que el viaje al centro moviliza, se hace referencia a aquello que se re-mueve en el interior del ser por medio de las vivencias emocionales que se evocan y repasan. Estas experiencias que a través de los temas umbrales permiten sentirse, verse y saberse a sí mismo, como seres sensibles, con posibilidades de desbloquear aquellos ámbitos de su ser que han sido resguardados por los temores y el dolor, y generar respuestas que se proponen como fortalecimiento de cada participante.

La exploración hacia el interior permitió encuentros con una multiplicidad de dimensiones del ser de los maestros de Nemocón, Muzo y Sogamoso: valores, actitudes, creencias o estereotipos construidos culturalmente y que marcan modelos de vida.

Los participantes se encontraron con la diversidad de perspectivas presentes en los grupos. El reconocimiento de las diferencias permitió no solamente saber que hay una inmensa cantidad de percepciones y apreciaciones acerca del mundo material y de los acontecimientos, sino que hay un valor implícito en ellas cuando reflejan la diversidad que proviene del mundo interior. Ese mundo interior refleja la unicidad y autenticidad de la persona.

Para los docentes la conexión con su *ser*, durante esta estación significó, explorar emociones como la ternura, los miedos, la necesidad de amar y ser amados. Aparecieron los bloqueos que se habían interpuesto para su crecimiento desde pequeños. Luego de recorrer las sensaciones y emociones de ser niñas o niños y sus vínculos, los docentes se permitieron sentir y plasmar cómo lo que se idealiza para la infancia poco a poco se va desvaneciendo. Y el resultado les mostró que se han ido acostumbrando a que esos esfuerzos que realizan como docentes se esfumen hasta el punto en que se convierten en razón o causa de la deserción escolar, exclusión e introspección de los seres (alumnos) que tienen a su cargo.

La especial atención al hecho de que las dimensiones de un ser integral fueran abordadas en las estaciones, obedeció, además, a la trascendencia que tiene esta experiencia personal sobre la percepción del niño, la niña y el joven, como seres con quienes los adultos sostienen interacciones educativas, que para este caso, son de manera preponderante en calidad de maestros y maestras. Este camino de análisis se planteó como respuesta a las necesidades de fortalecer las prácticas pedagógicas y nutrir una mirada del ser integral de los niños, al tiempo como insumo para la reflexión acerca de los efectos del trabajo infantil.

### *Conectarnos al -Ser-*

La conexión con el *ser* fue explorada en esta estación a través de diversas dimensiones, tales como el reconocimiento de cada persona con su cuerpo, sus sensaciones y sus emociones, conformando con ellas un todo. Se indagó por el lugar del amor y del miedo en la vida de cada participante, por la autovaloración y la manera en que estas emociones son integradoras o fragmentadoras de su *ser*.

En esta estación la temática del amor, significó un valioso reencuentro con las personas que representaron ese aspecto en sus vidas. Cada participante reconoció los colores asociados con este sentimiento y como manifestación de todo lo bello que cada ser tiene. Así lo indicó uno de los facilitadores refiriéndose a las vivencias de los docentes: «**El amor** puede ser expresado de varias formas, en este caso el elegido fue el color. Evocado desde una danza de vida donde se soltaron y dejaron que sus cuerpos volaran literalmente, era un despliegue de

risas, alegría, movimiento, energía, de dejarse ser de nuevo en ellos y ellas mismas. El pensar en cada acto de amor los animaba más y realizar la silueta fue toda una terapia, ya que no solo ubicaron en sus cuerpos esos momentos de amor dado y recibido, sino que espontáneamente empezaron a explorar sus gustos, anhelos y deseos y los plasmaron en esos cuerpos sin forma pero llenos de vida.»

La progresiva apertura, así como los contactos con su ser, fueron descubriéndose poco a poco a través de sus expresiones. Las palabras dieron indicios de los significados del amor. Alguno encuentra un hecho amoroso consigo mismo en el desarrollo personal, «... *el venir acá es un acto de amor hacia mí misma*». Se sabe que es difícil la introspección, pero luego hay un reconocimiento de su valor «Me gusta escribir, pero no acerca de mí... y ahora escribí que soy una bella persona, soy como un cachorro siempre consentida». Otro busca sentirse más cómodo con las expresiones amorosas encontrando que tal vez no necesariamente son excesivas, «no todos los actos de amor tienen melosería» o recuerdan con gratitud momentos especiales en la vida que seguramente son fuente de seguridad, «desde pequeña he sentido el amor en mi vida» o «llevo en mi valija amor, paz y compañerismo...». Pero también hay añoranzas «Mamá siempre me quiso pero no me lo decía» o pesadumbres que surgen en un docente al recordar su infancia, «en mi niñez: no jugué, no fui feliz, no reí». Al finalizar del taller del amor, Aurora expresa, «teníamos tanta energía reprimida que la alegría salió aquí de la nada»... O tal vez de toda la riqueza que cada uno lleva dentro de sí.

La música, danzar en el espacio, dibujarse, sentir al otro... todo convocó a los actos de amor. Las historias de cómo con un simple hecho que refleje

este sentimiento puede cambiar la historia, el ánimo, o cualquier situación. Se hizo así la reflexión y su identificación fue la invitación para hacer de cada día de trabajo y de la vida cotidiana un evento amoroso hacia cada uno y hacia los demás. Comprenden que en la medida que han vivenciado un sentimiento pueden ahora transmitirlo a otros «*Yo pongo la ternura porque me encontré con ella*», «*en la escuela siento el amor de los niños por mí*».

Por otra parte, se evidenció que muchos de los encuentros entre los seres humanos suceden sin tener en cuenta que cada uno, dentro de su historia personal, tiene unos miedos, al igual que muchas otras huellas, que determinan el tipo de relaciones que se establecen con los demás y con el entorno. Para el grupo, en general, hay un temor latente que se evidenció en el taller Espectros: «*el miedo a perder mi trabajo*». La manifestación de estos temores permitió conversar sobre como pueden convertirse en potenciadores del ser, en la medida que impulsan a una exploración más allá de aquellas posibilidades que se contemplan en la simple consideración laboral.

Las historias contadas por los docentes fueron muy sentidas en la medida que apareció la necesidad de «soltar» lo que habían vivido y compartir con personas que tenían hechos similares, vidas dolorosas y llenas de eventos cercanos a la muerte. Fue un umbral importante pues esos **miedos** fueron surgiendo y se ubicaron en el cuerpo. A pesar de que para algunos los temores no deben existir, estos son reales pues los sienten físicamente. La espalda fue una de las partes más mencionada porque ubican allí miedos como el de ser vigilado. «El estómago y la cabeza por ser aquí donde se apunta con las armas para matar a las personas». De todas maneras siempre queda la idea de que «Lo importante es superar los miedos», como dice Gloria Mireya.

Existen también temores que responden a vivencias personales únicas. Una docente comenta acerca del miedo a los ventanales, relacionado con una experiencia muy dolorosa por la pérdida de su bebé. Al lograr compartir sus sentimientos, exclama «este taller se me convirtió en un espacio seguro para poder hablar de estas cosas, cada vez me siento mas abierta y tranquila y lo mejor es que puedo manejarlo».

Para otro, el miedo es una emoción a la que no se le encuentra mayor sentido, «los **miedos** se los inventa uno» o «uno realmente no debe tenerle miedo a nada». Sin embargo se confrontan cuando muchos se enfrentan a hechos inevitables como la muerte y se arguye el temor a ésta, no por su condición misma sino, por las consecuencias para sus seres queridos, «le tengo miedo a la muerte no por la muerte en sí, sino por dejar a mis hijos solos». Claramente, es un sentimiento que agobia «los miedos están pegados en uno». Pero al final, alguien concluye, luego de conversar y participar con sus experiencias de miedo, así como con su silencio al escuchar a sus compañeros, «... Entonces... ¡No es tan malo sentir miedo, es bueno sentir miedo! ... ¡Vivimos con ellos!»

Más adelante se explora la autovaloración, lo que les permite como personas una reconciliación con sus propias fortalezas potenciando sus capacidades e incluso sus debilidades. Esta integración permite entender que somos seres constituidos tanto de fuerzas como de impotencias y no solo de las segundas. Lucila se reconoce y dice «se siente uno creativo y quiere serlo más». Se saben seres únicos en el mundo, lo que les permite encontrar su lugar, comenta Doris «la gente por más que trate de igualar el movimiento no lo puede hacer, cada uno es único en el mundo». Luego, a través del nombre, exploran sobre su propia identidad transformando diversos disgustos en ocasiones de disfrute. Es así como comenta un docente, «no le había encontrado sentido a mi nombre [hasta hoy] después de 40 años» o como afirma María «mi nombre no me gusta pero al moverlo me di cuenta de lo original».

A lo largo del proceso la sensibilidad se expresó de manera explícita. Los participantes se mostraron gustosos de compartir sus sentimientos y emociones, de hablar acerca de sí mismos y de ser escuchados por otros. Se puede decir que, en la medida en que se expresaron y se conectaron con su ser emocional, se logró un espacio sanador, que revitalizó a los participantes. Están empezando a re-escribir su vida. Desandando pasos, pero sin perder de vista a los niños y niñas. Se lograron ambientes de calma, sin presión y dejando fluir los hechos. En su cotidianidad personal y laboral abrieron una nueva perspectiva al motivarse a indagar e indagarse con sus estudiantes y cerrar con una exclamación de Doris, «Que sensación tan rica».

Más allá de la responsabilidad laboral cotidiana y de la fatiga y la rutina que en ocasiones esta conlleva, los participantes se exploraron a sí mismos como aprendices de la vida. Se reconocieron como poseedores de saberes, pero también ignorantes de muchos conocimientos. Se aproximaron a la cultura como fuente primordial de identidad, pero también como el campo en el que han construido estereotipos conceptos y categorías que pueden constreñir a los sujetos y entre ellos, a sus propios sujetos.

Exploraron el juego, lo que este había significado para ellos y ellas en la infancia y el lugar que le daban hoy en día para sí mismos y para sus estudiantes. Al calor de la competencia en el **juego** Alpín y Alpón, mientras luchaba por no confundirse y tener que salir, a Doris se le escapó, en voz muy suave, «Hace tiempo que no jugaba, yo no sé por qué uno no deja que los niños jueguen si es lo mas sano del mundo». Esto es reforzado por ALIX quien comenta, «Hace marras que no jugaba, como que me volvió el alma al cuerpo porque me siento como viva»

Recordaron el valor del reconocimiento y cómo éste incide en la autoafirmación, un docente expresa «recuperé lo importante que me sentía siendo el monaguillo del pueblo y cómo la gente me conocía y me reconocía el día que hice la primera comunión»; otro hace conciencia de que los gratos momentos vividos personalmente pueden ofrecerse también como una posibilidad de disfrute para los hijos: «Recuperé de mi historia que viví una infancia muy feliz y eso debo proporcionarlo a mis hijos... los ratos de pesca y juego en la laguna».

Estas sensaciones de bienestar contrastan con aquellas que ellos y ellas perciben de sus estudiantes. En el **Cara y Sello**, Hilda, al ver los dibujos en el suelo y escuchar los poemas comentó: «Todos se ven iguales de tristes ¿será que ya no vemos felicidad en los niños y niñas que tenemos?».

La recuperación de los sueños en contraposición a las frustraciones, les permitió afirmar que entre mas temprano ingresen los niños y las niñas a la fuerza laboral, más pronto empezarán a desplazar sus sueños por cumplir con tareas inmediatas que no alimentan su espíritu soñador.

En esta estación algunos docentes se fueron con el convencimiento de persistir porque se dieron cuenta que estaban renunciando, como dijeron ellos: «tirando la toalla, con los niños y las niñas». Están tan inmersos en la situación que ya no la perciben o se obligan a perder la capacidad de ver. Esto se reflejó en el ejercicio de los rostros y en el de los dibujos de cara y sello, que fueron reveladores en ese sentido y donde se hizo una conexión importante.



Se hizo evidente, una vez más, un sentimiento de temor de los docentes, ante el hecho de saber que tienen en sus manos la posibilidad de hacer algo trascendental desde el aula. Buscan y preguntan tratando de encontrar respuestas y responsables fuera de sí mismos.

### *Ser- creativos y creativas*

Los docentes identificaron varios modelos comportamentales que limitan su autenticidad. El temor a diferenciarse y la tendencia a mimetizarse con los modelos impuestos por los medios o por el control social, los lleva a perder una identidad personal y colectiva. Pero el juego les permite más espontáneamente volver a conectarse consigo mismos.

Narraba un facilitador: «El taller del artesano, fue una invitación a la creatividad. En el patio trasero donde estaban al aire libre, los docentes dieron despliegue a su capacidad para crear. Palitos, ladrillos, colores, papeles, texturas, formas fueron surgiendo para cada uno. Sentados en el piso con los materiales a su alrededor, como niños trabajando en su gran invención, el día casi no nos alcanza para terminarlos. Aún así surgieron lámparas, juegos didácticos, bastones de colores, porta retratos, marquitos para los encendedores de la luz, entre otras cosas. Todas con el único objetivo de llevar al aula algo hecho por ellos mismos para que los niños se diviertan y lo aprecien».

La recuperación del juego como actividad fundamental de la niñez fue uno de los aspectos principales sobre los que se pudo hacer volver la mirada. Se miraron las actividades propias del niño y de la niña como actividades que deben ser privilegiadas y como parte del proceso de socialización, aprendizaje y creatividad. Durante la reflexión del taller el Juego y el artesano decía un docente, «Recordé lo rico que es jugar» y otro agregaba «Da lástima saber que los niños ya no juegan, en el colegio no hay tiempo, aprovechamos en la hora de educación física». Se piensa entonces en los niños y niñas que trabajan y se analiza, «El niño trabajador que no va al colegio, pues ya no juega», «Dónde más se vive esa emoción de esconderse, saber que me buscan, ... como es protagonismo».

Cara y sello, fue una actividad donde la expresión del dibujo y la elaboración escrita se llevaron el protagonismo. Habría que estar allí para vivirlo en su profundidad. Los rostros de los dibujos hablan por sí solos. Dejarse conectar con ellos a través de las palabras, construir sendos escritos y ver cómo, tras cada imagen que vemos, la idealización de infancia que tenemos se ve enfrentada a la realidad de esas miradas perdidas, rostros tristes, y paisajes sombríos y desesperanzadores. Acompañados de la lectura de cada una de las cartas que significan una disculpa suave, con un dejo de nostalgia. Todo este ejercicio dejó entrever cómo sí se puede cambiar la mirada, cómo esos niños del aula resurgen, cómo sus rostros tienen historia y cómo cada docente entra o no en ellas.

La creatividad se valoró como disposición de todos, no como privilegio de algunos o como dotación genética. Así dijo un maestro: *«La capacidad de crear es de todos, solo es necesario hacer con interés lo que queremos sea interesante, hacer con mística y amor lo que se hace»*.

La **creatividad** y el **juego** en el mundo escolar son elementos básicos para el desarrollo de los estudiantes y para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, por esta razón recuperarlos en los docentes es apostar a que los integren de nuevo en su cotidianidad y que lo vivido si es placentero lo plasmen en las actividades en el aula.... Y también en sus propios hogares. Así lo comentó PILAR, *«me encantan las flores pero acá no se consiguen de ahora en adelante las voy ha hacer en papel para tener ese espacio de color en mi habitación»*

### Habitar nuestro cuerpo

Las actividades de esta estación permitieron a los docentes reconocer su cuerpo como primer lugar que habitan, como elemento que ha registrado sus alegrías, fortalezas, dolores, temores y conocimientos. También se resignificó la infancia, en la medida en que los docentes ganaron sensibilidad ante el «cuerpo» de niños y niñas y conciencia acerca de cómo los docentes dejan huella en ellos.

Cada sesión estuvo marcada por la conexión corporal y el desprendimiento de lo externo. Los cuerpos de los docentes poco a poco fueron «exigiendo» la reactivación para comenzar la sesión, con la expectativa de llevarlo al aula. Dice un facilitador: *«En el taller del **nombre** se observa incluso como «el nombre tiene cuerpo» (referido por un docente), lo que da mucha más apertura del grupo hacia la propuesta y hacia el propio grupo. Al día siguiente, en el nuevo encuentro se nota el impacto cuando para saludarnos comienzan autónomamente a realizar los movimientos observados el día anterior con la presentación de sus nombres.*

La construcción colectiva de las siluetas de temores, permitió que las historias surgieran y que se exteriorizaran las memorias del cuerpo. Se manifestaron experiencias de angustia al encierro, a la exposición pública, de fobia hacia algunos deportes que fueron ocasionadas por sus propios docentes en distintas etapas de sus vidas. Se identificó cómo, de una u otra forma, el colegio influyó en la creación o fortalecimiento de los temores gravados en sus cuerpos.

Explica un facilitador acerca de la actividad con los docentes: *«Dibujaron su cuerpo como lo percibían en ese momento y escribieron su historia, la pegaron en la pared y se socializó. Casi una hora duro el trabajo de dibujar y escribir. Al mirar los autorretratos de sus compañeros hubo risas, se conocen desde hace tanto tiempo que es muy difícil evitar esa camaradería y cercanía. Gerardo hizo énfasis en un camino lleno de dificultades, «chismes»*

dice. Muchos de ellos y ellas están tocados por lo que llaman «la época de la guerra». María de Carmen llora contando que tuvieron que salir del norte de Boyacá por amenazas de Paramilitares».

Los docentes percibieron que todos tenemos muchas historias escritas en el cuerpo y que varias de ellas fueron escritas por los docentes, para bien o mal. La invitación a cada uno llevó a la reflexión. Reflexión sobre su quehacer para analizar que historias quieren plasmar en los cuerpos y las vidas de sus alumnos.

El espejo, se movió en el ámbito de las relaciones con los otros. Fue una experiencia corpórea de contacto visual, donde los maestros y maestras siguieron la instrucción vocal con varias dificultades. El cuerpo se llevaba el movimiento y la palabra que entorpecía y no alcanzaba a ser tan ágil tampoco ayudaba a la danza. El momento de guiar significa tener mayor responsabilidad, ser guiado dejarse llevar y en ocasiones hasta tomar el control. El silencio, se convirtió en una danza donde las miradas constantes permitieron el único contacto posible en el ejercicio y el más profundo que puede existir. No faltaron las risas y la sensación de excesiva apertura que provocó que los movimientos incitaran a cerrarse, a protegerse, a evitar el contacto con el otro, dándole la espalda, poniéndose de lado, evitando ver y ser visto.

De nuevo, los participantes reconocieron miedos guardados por mucho tiempo. Al exponerlos, los identificaron como parte de su vida y como «acompañantes mudos» en sus roles de madres o padres, de docentes, de hijas o hijos, de esposas y esposos, etc. Hubo expresiones de lo que puede pasar cuando un niño no expresa sus miedos y *«lo que los adultos pasamos por alto»*. Descubrieron que los miedos que tenemos en el cuerpo a veces parecen ser frenos, que impiden que nos movamos avanzando en nuestro propio desarrollo. Encontrando y aceptando los miedos como parte del propio ser y manifestando los temores, poniéndolos fuera de sí, se facilita la comprensión de lo que se es y lo que se puede llegar a ser; la comprensión de la construcción permanente y continua del propio ser.

### Ser- hombres y mujeres

Esta estación permitió a los participantes reconocer potencialidades y atributos personales. Se abordaron las relaciones de hombres y mujeres y se reflexionó acerca de la necesidad de una apreciación mutua. La condición biológica diferenciada, pero igualmente valorable, se reflejó en los proyectos de aula propuestos por los docentes. Se revisó la relación entre niños y niñas en la escuela y la manera en que allí se construyen modelos de sometimiento e inequidad.

El recorrido por el nombre, permitió a los asistentes visualizarse como individuos y empoderarse en sus fortalezas. Por medio de los temas umbrales se logró crear conciencia de llevar siempre consigo una herramienta valiosa en su nombre, su cuerpo, sus emociones y sus saberes, de ser hombres y mujeres que deben buscar dentro de sí y no afuera. Fernando encontró «Dora» al cambiar las letras de su nombre y dijo que le había parecido interesante y hermoso saber que en su nombre estaba contenido el nombre de una mujer, lo femenino estaba presente en él. Lo más importante es que no hubo temor por la expresión.

En todas las sesiones salieron a relucir los roles que las mujeres cumplen como madre y esposa y que asumen casi en contraposición al auto cuidado, bienestar y «adelanto». Durante la lectura de su historia una de las maestras evadió seguir las líneas escritas e hizo un relato espontáneo que en algunos momentos estuvo acompañado de lágrimas. Otra docente narró su historia entre lágrimas y pausas. Reconoció que la escritura le ha ayudado ya durante algún tiempo a sacar sus tristezas. En Muzo, el **mapa** fue el punto de partida, el facilitador del proceso mencionó: «La mayoría de ellas no son de ahí y su deseo es estar más cerca de los suyos no solo físicamente sino también emocional y espiritual como mujeres renovadas y comprometidas con los diferentes roles que deben asumir, todas tienen familia y para ellas este es el eje central de todas sus actividades, sueños y deseos.

### *Ser- tejedoras y tejedores del destino*

En esta estación se destacó la importancia de los vínculos entre las personas, más allá de las meras relaciones. Se hizo conciencia de la manera en que los docentes las construyen con sus alumnos. Durante la actividad del autorretrato, por ejemplo, los docentes encontraron que ellos ya habían caminado por donde caminan ahora los niños, las niñas y los jóvenes que tienen en sus aulas, recuerdan las buenas experiencias, así como las difíciles y encuentran lo que es posible construir. Dicen: «*Ya conocemos el camino pues estuvimos ahí donde están ellos y ellas, ahora podemos darle una mano con conocimiento, una mano que sabe lo que se siente*». Pero, asimismo, reflejan las dificultades. Relata el facilitador: «Mientras desarrollaban el trabajo de descifrar su **nombre** algunos comentaron la inasistencia de ciertos niños que, por sus descripciones hacen pensar, tienen un comportamiento poco dócil y sus expresiones de agrado por la inasistencia de estos no se hicieron esperar».

Sobre el proceso con los docentes refiere otro facilitador: «Aterrizar sensaciones y emociones en el tema de la infancia y sus vínculos, les permitió sentir y plasmar como lo que idealizamos para la infancia poco a poco se esta desvaneciendo y ellos poco a poco se han acostumbrado a que esos esfuerzos que realizan como docentes se esfuman hasta el punto en que se van convirtiendo en motivadores de la deserción, exclusión e introspección de los

seres que tienen a su cargo». Durante la reflexión posterior a la lectura referida a los **autorretratos** una docente expresa: «... los problemas se deben quedar en casa... ¿Eso sí se puede hacer?... ¿Cómo desprenderse de tu historia para ...? Y les decimos a los niños «Al colegio se viene es a estudiar y no a...» Y sin saber lo que ellos tengan por contar».

Las vivencias personales permitieron pensar espontáneamente en niños y niñas, lo que hizo más valioso el ejercicio. Los docentes se enfocaron en la situación frente a su labor cotidiana, lo que les ayudó a identificarse con los estudiantes en el sentido de compartir sus historias y sus vivencias, por vivir en el mismo mundo.

En el taller del nombre, se reencontraron con esa autoconfianza que se obtiene a través del empoderamiento de la propia identidad, el reconocimiento de la fuerza que tiene y se nos otorga al ser «nombrados» por nuestros padres y que, posteriormente, se refleja en el reconocimiento que los otros nos hacen a través de nuestro *Nombre*. Comprendieron que es parte fundamental del proceso de desarrollo personal. ««Quién como Dios» es lo que significa el **nombre** de Miguel y a mí no me gustaba que me llamarán así... imagínense» dijo un docente. Por su parte, Jesús concluyó cuando entiende la importancia del nombre «los maestros deberíamos aprendernos los nombres de todos los niños, para que no se le olviden a uno nunca».

La invitación a la autovaloración permitió que cada participante reconociera en sí mismo un valor listo para ser compartido con quienes tienen contacto con él o ella. En este momento del proceso los docentes comenzaron a preguntar a sus niños y niñas lo que antes parecía obvio. Sobre sus actividades, los itinerarios, otras labores y distribución del tiempo. Lo que antes carecía de interés se está volviendo interesante. La relevancia del tema se pudo notar en la forma en que aplicaron de forma inmediata la actividad con los niños y niñas, para ellos el analizar y profundizar en su **nombre** fue un ejercicio empoderador que quisieron compartir con sus estudiantes.

Dice un docente: «Ah! Ahora comprendo de qué se trata, ya capto, sí podemos hacer cosas desde el aula... nuestras palabras y relaciones con los niños marcan lo que ellos puedan pensar de sí mismos o no... de lo que se crean capaces», «Pueda que su realidad actual no la cambiemos pero hay la posibilidad de que se vea diferente en un futuro».

Al finalizar, en el taller de creación (El **Artesano**), en el que debían crear un objeto al que le dieran una utilidad particular para llevarlo al aula, las docentes declararon por momentos su temor a «salir con cualquier cosa», o «que no me quedara bonito como me lo imaginaba». Una docente expresa «... y sí vale la pena dedicarle un ratito a pensar en qué puedo hacer

con lo poco o mucho que tengo y ver el resultado», mostrando un muro hecho de palos de paletas para que allí se expresen los sentimientos percibidos por cada uno dentro de una jornada. Agrega: «Al principio pensé que debía tomar todos los palitos, pero luego de un rato me di cuenta que con pocos también podía lograr mi objetivo».

## Segunda estación: viajando juntos, re-escribiendo la escuela

---

Viajando juntos, re-escribiendo la escuela, se compone de 8 actividades que al igual que la estación 1, se desarrollaron a manera de talleres. En esta estación se propuso un recorrido para resignificar la escuela a través de la vivencia y revalorar su importancia en la construcción del ser y de un futuro con mejores condiciones de vida para los niños y niñas vinculados al trabajo infantil. Las actividades de la segunda estación se describen brevemente a continuación:

- **Compañeros de viaje:** Se busca que cada participante reflexione sobre cómo somos en nuestro cuerpo y la realidad en la que compartimos un espacio. Se invita a realizar figuras con el cuerpo hasta lograr un movimiento colectivo y sincronizado creando figuras que semejan una máquina. Así se propone abordar el trabajo en equipo y fortalecer el encuentro con el par dentro de la escuela.
- **¿Quién dijo, que yo dije, que ella dijo?** Pretende generar reflexiones acerca del rol de cada persona dentro de los procesos de comunicación en la escuela. Busca que cada participante reconozca la importancia de no suponer y de no asumir nada, de manera personal, en los eventos comunicativos.
- **La escuela que tenemos:** Propone evidenciar el valor que cada uno de los docentes tiene en su escuela a través del reconocimiento de la contribución que realizan cotidianamente en la institución, no solo como docentes sino como sujetos.
- **Mis saberes:** Busca que los participantes reconozcan, rescaten y valoren los saberes acumulados en cada docente desde su la práctica en el aula. En un encuentro personal con el espacio y su cuerpo, se guía un recorrido evocando aprendizajes y enseñanzas.
- **Los ausentes:** A través de los presentes y los ideales, los participantes exponen teatralmente comportamientos o expresiones que evidencien los estereotipos que se viven y comunican cotidianamente en el aula.
- **El mapa laboral:** Propone realizar un recorrido por la vida laboral donde cada participante reflexiona sobre su percepción del trabajo y como lo plasma en su cotidianidad. Por medio de escritos los docentes comparten sus primeras experiencias laborales y se elaboran mapas de sus historias que se exponen en una galería con fotos y algunos testimonios de niños y niñas trabajadores.
- **El regalo:** Plantea que cada participante reconozca su capacidad de construir y ofrecer otras formas de llegar al aula con lo que el entorno les ofrece. Se proporcionan cuatro alternativas:

juguetes, cuentos, rondas y juegos didácticos, para que los docentes seleccionen aquello que quisieran llevar al aula, y procedan a construir del regalo.

- **Maestro mío:** Sugiere fortalecer a los docentes a través del reconocimiento de lo que significa ser maestro o maestra. Se busca que los docentes reflexionen acerca de la trascendencia de su presencia en la vida de sus alumnos, comenzando por reflexionar sobre los docentes que han pasado por sus vidas. Se realiza una representación escénica de sus personalidades. En el diario de viaje se elabora la propia silueta y se comparte libremente un fragmento de la carta.

## ¿Qué se movilizó en Viajando Juntos, re-escribiendo la escuela?

La exploración de *Hacia el interior de la escuela*, permitió encuentros con una multiplicidad de dimensiones del ser maestros y de habitar la escuela en Nemocón, Muzo y Sogamoso. Tanto la primera actividad *Trabajo en Equipo*, como la segunda de *comunicación*, fueron altamente valoradas para la labor docente y para su impacto frente al Trabajo Infantil. Los niños y las niñas son malinterpretados constantemente porque son vistos como adultos y se espera de ellos el mismo comportamiento que el de un adulto. La comunicación es un tema álgido, no siempre se dice lo que se piensa y no siempre se habla para solucionar las dificultades, suponemos lo que el otro piensa y generalmente asumimos que es algo en contra nuestra. Tanto el resultado de la actividades del uso de la palabra, como lo que hicieron los participantes durante el cierre, demostró que el tema tratado fue de absoluta relevancia, que moviliza en todo sentido y que permite explorar en los docentes sus vivencias muy claramente.

Los temas de la segunda estación fueron especialmente relevantes para el proceso, en la medida en que se focalizaron en la labor docente, en los ambientes de aula y en el contexto institucional. En esta estación se buscó movilizar una conexión mayor entre lo experimentado hasta el momento con la práctica pedagógica, recoger las vivencias interiores y colectivas, las reflexiones y las herramientas ganadas para llevarlas al aula a través de proyectos de aula.

Se buscó fortalecer los procesos de conceptualización y sistematización de los saberes que guardan los docentes y que permiten a los niños y niñas crecer en el aula, para ser enriquecidos con la experiencia de la Ruta Pedagógica.

Se buscó también concretar la relación entre el desarrollo personal con la prevención y erradicación del trabajo infantil.

Una vez se traspasaron los temas umbrales recorriendo los temores, frustraciones, expectativas, descuidos, tensiones o prevenciones entre unos y otros en el ámbito laboral de la institución educativa. Se lograron traspasar algunos supuestos e incomunicaciones y se abrió la posibilidad de actuar como un equipo para re-escribir la escuela. Los docentes reconocieron la posibilidad de transformar ámbitos de la institución, como una herramienta para promover la construcción de un futuro, con mejores condiciones de vida para los niños y niñas y para los mismos docentes.

### *Conectarnos al -Ser-*

Al tocar temas relacionados con el campo laboral, aparecieron las frustraciones y se movilizaron aspectos muy profundos, que cuestionaron la relación entre las personas. Se abrieron puertas que contenían dolores guardados y se vieron rostros que acusan pasados complejos, tal vez no se dijo todo pero sí se sintió mucho. Dijo Aura cuando se propuso el ejercicio de contar en tercera persona su historia «yo no quiero hablar de eso porque uno se pone a llorar al recordar cosas que ya están olvidadas». Otros comparten sus angustias cotidianas «No me gusta la oscuridad, yo duermo por que me toca» o «Yo soy un ave con las alas cortadas».

El trabajo en equipo buscó fortalecer la confianza y seguridad entre los docentes, como compañeros en el desarrollo de su labor en la institución. Si entran en la dinámica de ver el grupo docente como una unidad, que proporciona a los niños y niñas un modelo claro y unificado de educación, permitirán que el paso del estudiante por la institución sea más sereno, placentero y provechoso. El fin último es lograr que los estudiantes quieran continuar en una institución que les brinda espacios agradables y seguros y donde el docente, en concordancia con sus compañeros, juega un papel fundamental en conseguirlo.

El Taller de la **Máquina** permitió a cada **docente** verse y reflexionar en su papel como participante de un Equipo. Alcanzan a valorar y cuestionar lo que a diario hacen de manera desapercibida. De igual manera permitió que los **compañeros** ratificaran o develaran la sensación de compañerismo que hay en el grupo pero que no se manifiesta o se reconoce ordinariamente. Expresa un docente: «Uno llega, conoce y se adapta, ayuda **y pide ayuda** también», y Cristina, por su parte, expuso su **máquina** de rostros felices y dijo: «solo si cada parte de la máquina hace su trabajo bien y en armonía podemos obtener un producto de calidad».

Al conectarse con su ser en el campo laboral, los docentes también se vincularon con las situaciones que ellos propiciaban en los alumnos y valoraron la necesidad de cambios. Pudieron contrastar sus antiguos comportamientos con lo que hoy en día están haciendo en el aula.



Dice una maestra: «Antes yo disponía que los niños permanecieran sentados en un solo sitio en el salón durante todo el año y los regañaba si se movían mucho. No tenían la posibilidad de hacer cambios a mi orden, hoy busco que los niños se sientan a gusto, que puedan moverse en el salón, que propongan alternativas para disponer el espacio...»

La actividad de los **ausentes**, presentes e ideales se cerró con la historia de Doris. Ella comentó sobre un estudiante al que le dijo alguna vez: «Con su comportamiento solo podría terminar como ayudante de bus» y con el paso de los años se lo encontró en la flota como ayudante. Al bajarse él joven, manifestando probablemente un resentimiento le grito: «Ojalá esa vieja desgraciada se caiga y se moje el...»

### *Ser- aprendices de la vida*

El espacio y tiempo laboral está permeado por interacciones que una vez revaluadas se convierten en fuentes de aprendizaje. Se abordó el concepto de trabajo como resultado de sus propias vivencias. Este, asumido como razón de la existencia o como castigo, se planteó en el proyecto de aula desde la valoración de los oficios y en su relación con los proyectos de vida, pero teniendo claridad que es algo que debe emprenderse como adulto y no durante la infancia.

Le encuentran los significados que tiene para ellos y ellas el trabajo. A través de talleres como el del Nombre, Eulalia, luego de jugar con las letras de su nombre, llama a la facilitadora y dice que encontró LEA y agrega que le gusta mucho porque tiene que ver son su trabajo

Se conversó sobre lo que pasa cuando suponemos las cosas permitiendo que se creen dificultades y malos entendidos. Una docente contó lo que les sucedió con el niño al establecer supuestos y actuar sin preguntar: «En la escuela esta prohibido jugar con la carretilla para evitar accidentes, entonces cuando vi al niño con la carretilla, le pegué una vaciada y le dije que cómo se le ocurría sabiendo que estaba prohibido. El muchacho se quedó mirándome, con una carita de inocente, y siguió para la escuela con la carretilla. Cuándo íbamos subiendo un muchacho que vio toda la escena, me dijo que el niño no estaba jugando con la carretilla sino que la había encontrado tirada en el camino y que la llevaba para la escuela... Jesús que iba conmigo me dijo... lo que pasa por no preguntar primero». Habló otro docente «Yo siempre pienso que cuando un niño o una niña se rasca la cabeza, es porque tienen piojos».

En particular esta semana estuvo muy centrada en el trabajo en equipo y posibilitó a los **docentes** reflexionar sobre lo que en el aula se puede generar para el niño. En el aula es donde hay mayor posibilidad de ejercitar actos de colaboración, participación, toma de decisiones, escogencia de diferentes opciones, eventos que en el desempeño del **trabajo desde tan temprana** edad se le está negando porque allí no tiene oportunidad de ejercitar.

Gloria afirma en el ejercicio de construir la **máquina**: «llegué a unir y eso es lo que hago a menudo, soy mediadora».

Una primera conclusión acerca de la autovaloración de la labor docente, exalta que los espacios deben ser siempre respetuosos, a pesar de las dificultades. Niñas y niños lograron ver a sus docentes en otro contexto, más cercano, muy parecido al de ellos. De manera muy valiosa algunos estudiantes llegaron a la conclusión de que su saber esta en lo que les gusta hacer y en lo que les gusta expresar, haciendo relevante la experiencia.

### *Ser- creativos y creativas*

La creatividad del ser, se exploró desde la necesidad de contar con condiciones emocionales estables y constructivas. La posibilidad de innovar en el aula se asoció al estímulo de la creatividad en los maestros y consecuentemente en los alumnos. Se planteó el respeto por las preguntas y respuestas, la valoración de la originalidad y la capacidad de elaboración de cada persona. Se resaltó la importancia del juego y de la expresión artística como los estímulos más eficaces para desarrollar la capacidad creadora. Comenta una facilitadora. «La **creatividad** y el **juego** en el mundo escolar son elementos básicos para el desarrollo de los estudiantes y para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, por esta razón recuperarlos en los docentes es apostar a que los integran de nuevo en su cotidianidad y que lo vivido si es placentero lo plasmaran en las actividades en el aula».

En una actividad como La Escuela, se expresaron claros cambios de actitud, reorientados hacia la ternura, la sabiduría, el amor, el movimiento, la sensibilidad, el respeto, la fraternidad, la vida y la alegría. Se destacó la conciencia para que estos «tesoros» sean reconocidos como tal y no echados al olvido.

Refiriéndose a los docentes, un facilitador indica: «En general Emma, Isolina, Cenayda, Gloria y Jairo son personas que aceptan la invitación a jugar. El Taller del **Regalo** despierta en todos el interés, la concentración. Como siempre al comienzo ellos mismos no consideran que hay algo interesante que puedan hacer o crear, y finalmente se concentran y luego se asombran del resultado, no quieren parar, piden más tiempo, materiales, etc.». Los temas trabajados en esta segunda etapa del proceso son relevantes para el proyecto ya que con el fortalecimiento de la labor del maestro y del trabajo en equipo en las instituciones se pueden crear y llevar a cabo acciones que permitan prevenir el ingreso de nuevos niños y niñas al mundo del trabajo infantil, reducir los niveles de deserción y egresos temporales, y mejorar la calidad de educación de la **escuela**.

También se reconoció el peso de los estereotipos sobre el comportamiento. Los modelos que homogenizan a las personas se convierten en cadenas que atrapan y no permiten el vuelo de creatividad. Dice la facilitadora: «La actividad del **regalo**, me dejó ver como los docentes en ocasiones no conocen ni usan el material que tienen en la institución. Entre los cuentos, los juguetes, los juegos didácticos y la música que se dispusieron en el taller, la mayoría escogió los juegos didácticos. Solo hubo un cuento y un trabajo con plastilina, los demás escogieron material didáctico. Ellos mismo se decían, «pero si esto está en el baúl, yo tengo ese material, lo he llevado a la **escuela**» y, **sin embargo**, no lo usaron. Al final cada uno presentó su nueva elaboración y tomó el compromiso de llevarlo al aula, además de usar los materiales que tienen en el olvido».

Al final de esta estación se alcanzó a percibir una mejor utilización de los materiales que se disponen para los talleres y mayor intención de recogerlos luego de terminadas las sesiones. Fue un aspecto que se hizo visible en el trabajo en equipo. Lucila expresó: «Se siente uno creativo y quiere serlo más». Y concluyó una docente: «La capacidad de crear es de todos, solo es necesario hacer con interés lo que queremos sea interesante, hacer con mística y amor lo que se hace».

### Habitar nuestro cuerpo

La reflexión acerca de todo el saber que guarda el cuerpo, además del saber intelectual, permitió a los docentes elaborar acerca de aquello que a diario enseñan y pueden enseñar a sus estudiantes, incluso sin que se lo propongan. Dimensionaron la importancia de la escuela en la relación que sus alumnos tienen con el cuerpo.

La actividad de la maquina, fue una invitación a recordar su cuerpo, donde cada persona exploró y escogió movimientos controlados. Se trató de una tarea ardua en la que se experimentó la posibilidad de engranar en un todo articulado, que se relacionó con la escuela.

Dicen los maestros y maestras:



«En el trabajo de construir la *Máquina* se percibe un exagerado respeto por la composición que se estaba logrando. Cada persona que se acercaba a la máquina evitaba quedar delante de las personas que comenzaron el trabajo. Como si cada pieza lograda tuviera el privilegio de estar «de primeras por haber iniciado». Sólo una persona, al final se acomodó delante de ellos. Con timidez se acomodaron uno tras otro para lograr la máquina.»

«En esta semana en particular, ha sido difícil lograr la concentración, el silencio que permite escuchar lo que el cuerpo dice. Las risas aparecen nuevamente como testimonios del temor a dejarse llevar por lo que se siente, (a perder la cabeza) y permitirse sentir.»

No siempre el desarrollo de las actividades de esta estación fluyó fácilmente. A veces los intentos por estabilizar una dinámica con el grupo fueron arduos. Los cuerpos no se dejaban reactivar, se percibían pesados, cansados; hubo comentarios sobre lo fuerte que ha sido el trabajo, las exigencias que les están haciendo y desde estas sensaciones se preguntaron si niños y niñas siempre están en disposición de aprender. Entonces se dio espacio para que se expresaran las percepciones y los comentarios y aprovecharlos como oportunidad para abordar los temas como las relaciones que se establecen en el aula, la lectura que se hacen de los cuerpos de los niños y de las niñas (cuando no quieren o cuando están cansados) y también se aprovechó para recoger las expresiones que transmitían el ambiente y las relaciones del Aula.

La construcción colectiva de nuestra silueta de temores permitió que las historias surgieran, que exteriorizaran las memorias del cuerpo. Lo curioso es que varias de sus experiencias de temor al encierro, a la exposición pública o la fobia hacia algunos deportes, fueron ocasionadas por sus docentes, en distintas etapas de sus vidas. De una u otra forma el colegio *influyó* en la creación o fortalecimiento de los temores gravados en el cuerpo.

### *Ser- hombres y mujeres*

Dominios, imposiciones y exclusiones se expresaron y compartieron de manera transversal en las diferentes actividades. Las mujeres hablaron de la facilidad con que se abusa de ellas en los trabajos por el solo hecho de ser mujeres, con expresiones como: *«Lo maltratan a uno y todo el tiempo está presente el sexo»*.

Hombres y mujeres como colectivo, que se construye mutuamente, fueron abordados en esta estación. Se entiende que es una búsqueda compleja y difícil de lograr, teniendo en cuenta los patrones culturales arraigados profundamente, pero que pueden ser transformados. La importancia radica en que la transformación es posible cuando se logra un proceso mutuo de autovaloración y de respeto.

En el campo laboral se identificaron relaciones de apoyo que han sido fuente de fortaleza. Dice una docente: *«Las mujeres, aquí en Concha Medina somos muy unidas»*. *«Cuando he tenido dificultades con mis niños yo las he podido comentar porque este es un grupo muy chévere»*.

Descubrir la posibilidad de re-escribir la escuela significó evidenciar la posibilidad de construir opciones autónomas. Es decir, de encontrarse con la capacidad de decidir y de actuar como personas y como docentes. En el desarrollo de los proyectos de aula los maestros verificaron el poder que tiene su capacidad de proponer y de argumentar lo propuesto. La fuerza de sus argumentos radica en que no se trató de una transmisión de referentes teóricos, sino de encuentros con los potenciales interiores.

La actividad de *los presentes y los ausentes*, permitió reconocer la manera en que los estudiantes han marcado la vida de los docentes. Así se resaltó el compromiso en la relación estudiante-docente, donde está implícito el conocimiento de la historia personal y la posibilidad de tocar a niñas, niños y jóvenes, para afectar su vida de manera positiva o negativa.

El Taller de la Máquina abrió la posibilidad a cada docente de verse y reflexionar sobre su papel como integrante de un Equipo. Pudieron valorar y cuestionar lo que a diario hacen de manera desapercibida. De igual manera, junto con los compañeros, ratificaron o develaron la sensación de compañerismo que hay en el grupo, pero que no se manifiesta o se reconoce ordinariamente.

María del Carmen comentó: «yo estoy viendo que debo hacer estos talleres con todos los docentes de Muzo». Por su parte, la Rectora del colegio Departamental, al que pertenece la **escuela** de Checua, manifestó «Este tipo de procesos es muy importante para las instituciones y los docentes, mi única preocupación es que solo se trabaje con los niños y niñas trabajadores y que la demás población no se pueda beneficiar de este tipo de procesos»

En el cierre de la actividad de la **máquina** EDGAR comentó: «para que una máquina funcione bien, la cabeza o el operario debe ser «ejemplo de integración», «las piezas de la máquina de Patio Bonito no están trabajando como debieran y dolorosamente debo reconocer que el producto no esta saliendo de excelente calidad»

Hasta el final del taller de **Saberes** se continuaba escuchando a las docentes: «Ah! Se me olvidaba que yo también se...»

## Tercera Estación: El legado, Yo puedo decidir

---

El legado, Yo puedo decidir, está compuesto por ocho actividades desarrolladas a manera de talleres. En esta estación se busca explorar el legado que se está dejando con la labor docente. Se asocia la facultad de decisión a la capacidad y necesidad de generar transformaciones y cambios personales. Se propone un recorrido para redescubrir los potenciales que ellos tienen en su papel como docentes y que pueden ser utilizados para consolidar cambios positivos en el aula.

En la última de las estaciones también se desarrollan actividades con una serie de temas umbrales, que conforman las puertas para traspasar el viaje al interior del ser e ingresar a una experiencia de desarrollo personal:

- **La encuesta:** Con base en preguntas acerca de: ¿Qué cambiarías de tu vida?, ¿Cuál es el primer paso para lograrlo? o ¿Cuándo darías ese primer paso? Se busca que cada participante concrete una propuesta de cambio en su vida. Se realizan escritos y se socializan para compartir las reflexiones personales.
- **El guardián del poder:** Pretende revisar y resignificar experiencias de poder se busca que los docentes recuperen y proyecten su valor en el aula y, así mismo, reconozcan el valor de sus alumnos.
- **El poder de la naturaleza:** Explora la posibilidad de la resiliencia<sup>5</sup> para reconocer las fortalezas que les permiten salir adelante a pesar de las condiciones adversas en su entorno y contorno. Identifica el papel de los docentes como agentes de resiliencia para sus alumnos, cuando logran conectarse con el ser de los niños y las niñas, y transmitirles la confianza que será fuente de fortaleza ante situaciones traumáticas que los puedan afectar.
- **Los 5 poderes:** Para auscultar la influencia que ejerce el docente en los diversos espacios donde se mueve y teniendo en cuenta conceptos y condiciones como el de educación, escuela, aula, los docentes, los niños y niñas, los participantes plasman en un friso las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué poder tengo en ese espacio?, ¿Qué ha cambiado en ese espacio desde que estoy en él?, ¿Qué cosas pueden cambiar?.
- **Me recordaran como....:** En esta actividad se propone a los docentes visualizar hacia el futuro la huella que están dejando cada día. Verse a sí mismos como recuerdo que guardan otros de su persona. También en esta actividad se busca fortalecer el espíritu transformador y generador de cambios en la medida en que ellas y ellos encuentran fortalezas y debilidades en su labor.
- **Mi fuerza interior:** Para explorar esa fuerza interior que a cada uno le ha permitido lograr lo que se ha propuesto y encontrar ese poder que a veces no se percibe, por medio de ejercicios corporales, se orienta a los participantes a sentir fuerzas en diferentes partes del cuerpo; fuerzas que halan y fuerzas que empujan, fuerzas que frenan. Se propone una reflexión sobre lo que se ha sentido, guiado por preguntas como: ¿Qué fuerza hala mi vida?, ¿A qué me ha llevado esa fuerza?, ¿A qué me podría llevar?

- **Buscando al profe:** Con el fin de encontrar en cada uno de los participantes las pistas que conducen a reconocer el profe que alguna vez quisieron ser, y que tal vez no son o del que apenas han logrado algunas características, la actividad se centra en el cambio para generar la posibilidad de alcanzar sueños.
- **Recetario de poderes:** Para reconocer los alcances que se tienen en la cotidianidad y llevarlos al aula, cada participante escoge y prepara un homenaje para su fuerza interior de manera individual y como quiera. Al final se tienen tantos homenajes como participantes haya, como muestra de admiración y reconocimiento.

## ¿Qué Movilizó este viaje?

La exploración hacia el interior del legado, Yo puedo decidir, de nuevo permitió encuentros con una multiplicidad de dimensiones del ser maestros y de habitar la escuela en Nemocón, Muzo y Sogamoso. Fue posible realizar actividades que permitieron ver los dos lados de la cotidianidad en el aula, la de ser docente y la de ser estudiante, donde aparece siempre más ventajosa la primera, pues es generadora de *poder*.

A través de las actividades de esta estación, se realizó todo un proceso formativo para redescubrir los potenciales que los docentes tienen desde su rol y cómo estos pueden y deben ser reinsertados en el aula. Así los temas antes mencionados se convierten en la puerta de entrada para la consolidación de lo que serán los proyectos de aula y los proyectos globales.

Se realizó un ejercicio de clasificación de las actividades y se identificaron temas generadores del desarrollo personal. Se planteó también allí la pregunta acerca de lo moviliza el tema y cómo contribuye a que niños y niñas no trabajen. Con éstos criterios se seleccionaron temas gruesos generadores de ámbitos del desarrollo personal, que permitieran formular un proyecto de aula. Se plantearon interrogantes acerca de la relación del tema con las áreas del conocimiento, para establecer forma de desarrollarlos, es decir, si de manera puntual podrían ser incluidos en algunas áreas específicas o de manera transversal articulando las disciplinas. (Ver los anexos N° 2 con los proyectos de aula).

### *Conectarnos al -Ser-*

Saberse como un *ser* que deja huellas, que afecta a otros de manera positiva y negativa; personas que en la relación docente - alumno heredan lo más profundo de su ser, sus alegrías, conocimientos, sueños, potencialidades, pero también temores, angustias o ansiedades, es parte de la conexión con el interior que se logró en esta estación. La presencia de un ser superior en sus vidas está muy latente y lo tienen presente algunos docentes como su principal fuente de *poder*.

La lectura de las respuestas a la encuesta generó una clasificación básica de dos grupos: los que dependen de sí mismos y los que dependen de los demás. Con la lectura organizada de las encuestas aparecieron interpretaciones acerca de las respuestas y de las actitudes que reflejaban: «es como si ella viviera en el pasado...», «ella no está viviendo el presente, tiene nostalgia de todo...», «ella no depende de nadie ni de ella misma...» A partir de un ejercicio de tabulación, establecieron que el 90% de los encuestados depende de otros para realizar sus cambios y el 10% restante depende de sí mismos.

Se cerró la actividad diciendo que los cambios en nuestra vida han de ser propiciados por nosotros mismos, difícilmente alguien los hará por nosotros.

Se encontraron valores personales de los que no se tenía mayor conciencia que fueron reconocidos entre los compañeros de viaje. Al identificar características de cada uno y la posibilidad de llevar al aula los aspectos apreciados, se genera un compromiso con los alumnos desde el reconocimiento amoroso de sí mismo.

### *Ser- aprendices de la vida*

De nuevo el aprendizaje se ubica en el interior de los docentes, encontrando dentro de su ser una fuente valiosa para seguir creciendo y ser mejores maestros.

En la actividad de maestro mío, con la cual se inició el tercer módulo, los docentes, pusieron en evidencia todos aquellos aspectos de sí mismos que habían encontrado a través de representaciones y en las canciones que construyeron. Después poco a poco en la silueta fueron dándole cuerpo y vida a esta figura dejando nacer un ser con cualidades y defectos y en el cual se reflejaban muchas de sus características y modos de actuar en el aula de clase. Al escribirle cartas al maestro mío los mensajes fueron claros y contundentes: «No te dejes llevar por la pereza», «La mejor forma de enseñar es con afecto», «Sabemos que es difícil pero es la misión que escogiste», «Tus niños y niñas necesitan de tu humanidad al 100%», «Sé responsable de tus actos y de tu labor», «Gracias por todo»

La actividad *del soplete* facilitó el que los docentes conversaran acerca de los exámenes, de sentirse examinados y sobre el hacer trampas, donde la mayoría comentó haber hecho copia en algún examen. Cada uno socializó su experiencia: «uno siente lo mismo que sienten los muchachos en el momento los exámenes»... «el examen promueve la copia»... «es evaluar de memoria»

La actividad de *maestro mío*, permitió a los docentes hacer representaciones acerca de una situación en la que claramente se diferenciaron los roles y se pudiera definir la actitud de



un docente que recuerdan. Evocaron al profesor que veía a sus estudiantes jugando tejo y posteriormente en el aula les pedía las tareas o les preguntaba algo que no sabían y les gritaba *moñona unooo!!! mecha unoo!!* Como cuando se gana en el juego tejo, solo que ahora era él el ganador y los niños y niñas su diversión. Recordaron también a un docente que no hacía nada en clase, sólo dormía y mandaba a los alumnos por el desayuno a la casa de la vecina. Luego cada grupo comentó lo visto y realizó un perfil del docente: «unos por regañones y otros por permisivos», «yo aprendí más con aquel, que con cualquier otro docente».

### Habitar nuestro cuerpo

La unicidad de cada ser se abordó en esta estación. Su lugar irrepetible, que se proyecta desde la identidad de su ser, un ser que tiene un cuerpo único y bello.

En la actividad de fortalezas, al escoger el animal para describir sus características y responder qué hace a ese animal único, qué lo diferencia y qué lo hace fuerte, casi todos, ubicaron sus diferencias en brazos y cara, pero el elemento más diferenciador resultó ser la voz. A medida que se especificó sobre las diferencias, los movimientos fueron cambiando y se volvieron más visibles; durante el proceso algunos expresaron desconcierto.

En el poder de la naturaleza, cada uno revivió la experiencia corporal de una energía interna y tomaron cuenta de que son autónomos en su espacio. Reconocieron que tienen toda la capacidad para hacer de ese lugar lo que siempre han soñado, por que en últimas la naturaleza de la vida, de la escuela y de ellos como docentes se los permite.

De estas actividades surgieron nuevas preguntas asociadas a las fortalezas personales planteadas por los docentes: Dice un docente, ¿Cuándo uno no puede identificarse con un animal, o no conoce la fortaleza de ese animal, quiere decir que uno no sabe cuáles son sus propias fortalezas?. La pregunta la hizo una docente al facilitador, que a su vez le respondió que no necesariamente era así, pero que si le llamaba la atención que muchos consideraran a los animales con tanta generalidad, es decir, «*No todas las palomas son blancas... ni todas son iguales... es un símbolo que se asume y que representa paz, tranquilidad y cierta sabiduría, pero no obedece realmente al comportamiento de la paloma en su entorno...*» La docente reafirmo que para ella si resulta ser desconocimiento de sus propias fortalezas.

### Ser- creativos y creativas

Hablar de cambio significó, para algunos, hablar de sueños, para otros, fue la oportunidad de empezar a soñar en el mismo momento. Se evidenció que los cambios se pueden generar en sueños que aunque parezcan imposibles, pueden concretarse apoyados en la fuerza interior, en la voluntad y en una firme determinación.

Las actividades permitieron recorrer los aspectos relacionados con las fuerzas o debilidades. Se reconoció el deseo de hacerse cada vez más fuerte en la medida en que las personas se conocen mejor a sí mismas. Este camino se vio claramente como posibilidad de consolidar cambios de «adentro hacia fuera» y por tanto cambios más reales y consistentes.

En el guardián del poder, el reencontrarse con aquellas fortalezas depositadas hace mucho tiempo en esa caja de fósforos, representó el inicio del fin que se aproxima; sintieron que esta devolución solo representaba que estaban listos para volar con sus propias alas y que el camino ya estaba señalado. Cada uno en el poder que el azar puso en las manos escribió como lo mantendría en su vida y lo fomentaría en el aula. Asumieron el compromiso de llevar esos mensajes de poder construidos por todos al aula de clase.

Durante la socialización aparecieron actividades hermosas como la de Jesús, quien se ha visto movido por la actividad del nombre. Y crea una actividad con los nombres de los niños y niñas, acompañada de un juego para memorizar los de todos en el aula. Asimismo, la de Flor María que presenta tres actividades que parten del nombre: escribir las fortalezas de esa persona en un papel, recoger todas las **fortalezas** y dejarlas en el aula como decálogo de convivencia y respeto. Gerardo y Fernando crearon una actividad con el sistema solar que debe tener como analogía la calidez, para los planteas cercanos al sol y el frío para aquellos que están lejos del sol. Gerardo dice que el sol es el alma.

### *Ser- hombres y mujeres*

Los sueños se llevaron a la condición de ser hombres y mujeres y a las necesidades de cambio, en ese campo, para transformar las herencias y legados. También aquí la capacidad de decidir se hizo evidente. Desde situaciones muy personales y a veces dolorosas se abordó la posibilidad de hacer los sueños realidad:

En la actividad de la encuesta una docente comenta: *«aunque mi incapacidad para tener hijos no es algo que yo pueda controlar, si puedo a partir de ahora hacer todo lo médico, personal, familiar y legalmente posible para que mi sueño de ser madre se cumpla»*.

### *Ser- tejedoras y tejedores del destino*

Esta estación estuvo cargada de experiencias que devuelven a los sujetos a su vida en todos los aspectos y les muestra como muchas de sus fortalezas se están extinguiendo y solo ellos pueden mantenerlas encendidas.

El hecho que algunos maestros perdieran el examen (aplicado por esos días) para el ingreso a la planta educativa oficial, les permitió con estas actividades abrir su mente hacia lo

desconocido, y permitirse pensar en nuevas opciones de vida y en nuevas posibilidades laborales; en últimas, para algunos, esta era la oportunidad de hacer cambios en sus vidas.

El grupo se vio mas seguro de lo que quiere hacer para sus niños y niñas; de cómo quieren que sean sus clases; de lo importante que es el espacio y el ambiente para trabajar. Ahora ven a los estudiantes desde su ser y su humanidad, como sujetos con historia que los marca y determina.

La encuesta fue un poco compleja ya que es común que haya dificultad para el trabajo extraclase, así que la mayoría de ellos hizo la tarea de entrevistar a las personas correspondientes muy sobre el tiempo y algunos no la llevaron. Ellos analizaron las respuestas de las personas y construyeron escritos. Se llegó a una sola conclusión «en la mayoría de las ocasiones lo único que nos impide dar esos grandes pasos en la vida somos nosotros mismos». Así que se dejaron las siguientes preguntas en el aire, ¿Cuánto llevas esperando para tomar la decisión?, ¿No crees que es suficiente tiempo de espera?

Al finalizar el proceso los docentes presentaron sus proyectos de globales o de aula a las autoridades municipales y como lo habían aprendido lo hicieron de manera vivencial. Definitivamente el que las personas invitadas puedan experimentar, vivir lo que se hará para los niños y niñas, les abre la posibilidad de financiación a los proyectos. Permite que los docentes **fortalezcan** su proceso de formación y lo consoliden y hace que este tipo de procesos se hagan más fuertes dentro de los gobiernos municipales. Comentaba un invitado: «Hay que pensar en los niños y las niñas para que todo esto se refleje en ellos»

El presidente del consejo comentó: «Aprobar y financiar proyectos es difícil porque no sabemos si son buenos o no, al ver éste y tener esta experiencia [...] ya sabemos que éste es un buen proyecto y es más fácil así financiarlo».

El alcalde, como hombre de pocas palabras, solo dijo «Este es un trabajo muy bueno para la comunidad y haremos todo lo que este a nuestro alcance para que se lleve a cabo en su totalidad».

# 4

## La ruta ante el trabajo infantil

Lo abordado en las estaciones, fortaleció la presencia del tema de trabajo infantil, desde la perspectiva del aula. Los docentes como equipo de trabajo se fueron consolidando como una fuerza conjunta, con la misión no solo de impartir en los estudiantes conocimientos prácticos y lógicos, sino que se dimensionaron como apoyo social, directo e íntimo para el desarrollo de la afectividad de los niños y niñas. Se planteó la devolución del rol de protectores a los padres, en el fortalecimiento de su ejercicio como actores sociales, como aspecto fundamental en la prevención y erradicación del trabajo infantil.

Los docentes encontraron como altamente valioso el proceso adelantado. Aseguraron que aunque al inicio se manifestaron inquietos por encontrar la conexión entre las actividades que desarrollaron y la posibilidad de realizarlas con los niños y niñas en el aula, con el tiempo fueron encontrando la manera de llevar al aula la vivencia experimentada.

Los temas umbrales tuvieron efecto sobre los docentes. Después de la sesión, en la primera oportunidad de encuentro con sus estudiantes, les preguntaron sobre sus intereses, y sobre qué cosas nuevas quisieran aprender: Una docente de noveno le pregunto a los jóvenes qué significaba para ellos la frase «viaje al centro». El hecho que algunos de ellos hayan preguntado a sus estudiantes, muestra curiosidad, interés y conexión con el tema. Además, el compromiso de conocer un lenguaje acorde para llegarle a los niños, niñas y jóvenes según su edad, lo que es valioso para la posterior construcción del proyecto y puesta en escena del mismo.

Desde sus propias evocaciones y conexión con su infancia, los docentes reconocieron que dentro de los medios de expresión que tuvieron como niños y niñas, el juego ocupa un lugar privilegiado y de importancia vital en su desarrollo. Es una plataforma de encuentro con el mundo, consigo mismo y con los otros. Se identificó en el juego una estrategia pedagógica que puede potencializar un desarrollo saludable e integral.

- Se logró una apertura al tema de trabajo infantil de forma más directa y puntual. La forma de hacerlo fue acorde con la metodología, lo que ha permitido que paulatinamente se abrieran a la experiencia, se permitieran sentir, evocaran situaciones con mayor facilidad, se concentraran en sus emociones y sensaciones y en especial escucharan sus cuerpos. La temática de trabajo infantil y de infancia movilizó a los docentes. Muchos de ellos habían «guaqueado» en algún momento de su vida y habían recibido dinero de las esmeraldas lo que los dejó con «conocimiento de causa».
- Se hizo evidente cómo las mujeres son más sensibles al tema del trabajo infantil y manifiestan un mayor rechazo.
- El cuerpo se convirtió en aspecto tratado a diario. La recuperación de la mirada hacia el propio cuerpo y su bienestar fue fundamental para la revisión de lo que las peores formas de trabajo infantil están ocasionando en los niños y las niñas. El estar permanentemente encerrados en los socavones, respirando los gases emanados por las minas, los grandes pesos que deben cargar, deteriora día a día no solo la salud física de los niños sino también su salud mental y emocional.
- En el taller del Museo del niño trabajador se evidenciaron los imaginarios frente al trabajo infantil. Algunos que no lo consideraban nocivo, quienes lo aceptaban como apoyo a la familia y también quienes lo consideraban algo normal en esa región. Se empezó por abrir la puerta para hablar de su propia historia laboral y en el segundo módulo se perfiló de gran ayuda para afianzar el grupo, la experiencia y el tema de TI y su relación con la labor de las instituciones educativas. Se expuso que de los efectos más notorios que tiene el trabajo infantil en los niños es la pérdida de la confianza y la falta del autorreconocimiento como ser potencial y capaz de desarrollar muchas otras destrezas además de lo que se ha acostumbrado a realizar durante su vida.
- También en este taller del Museo del niño trabajador, se observaron las posturas. Una docente afirmó con asombro que: *«los juguetes de los niños son la pala, la carretilla y la pica»*, *«mientras uno se acostumbra... duele»*. Una docente recordó que: *«mis manos sangraban por las piedras al moler el trigo»*. Otra afirmó que: *«...yo la pasaba rico alimentando los cerdos, no me pegaban..., mi papá siempre me decía que tenía que ser una profesional...»*. Otra comentó: *«Mi papá decía lo mismo pero nunca dio plata ni para estudiar ni para comer... sólo tomaba cerveza...»* La articulación con el trabajo infantil en esta estación fue directa: Surgieron las preguntas, las inquietudes frente a lo que significa que niñas y niños trabajen o no, las actividades propias de la niñez, la utilización del tiempo en la infancia; el cuerpo en el juego vs. el cuerpo en el trabajo.
- En el cierre del taller Cara y Sello generó discusión la pregunta de una docente, *«¿Qué puedo yo hacer por estos niños?»*. Otro docente agregó que *«¿Si no tenemos plata para ayudarles?»* Y él mismo argumentó que *«Con los padres reforzando esto pues no hay nada que hacer»*. Luego de un buen rato de discusiones centradas en la negativa personal de poder hacer algo, de disminuir

el alcance del poder en el aula para cambiar esta realidad y de añorar programas externos donde a los niños se les enseñe a hacer collares, pan, otras cosas que sean menos peligrosas para ellos, se llegó a algunas conclusiones y aportes a destacables: «*Sí pero así los niños consigan plata, ahora se la quieren gastar en guarapo y en cerveza*», «*...a ellos hay que cambiarles el panorama, porque el niño trabajador como que ya tiene su destino trazado y él cree que no tiene más que hacer...*», «*Ah! Ahora comprendo de qué se trata, ya capto, sí podemos hacer cosas desde el aula... nuestras palabras y relaciones con los niños marcan lo que ellos puedan pensar de sí mismos o no... de lo que se crean capaces*», «*Pueda que su realidad actual no la cambiemos pero hay la posibilidad de que se vea diferente en un futuro*» .

- Para profundizar un poco más en el ser de cada docente y abrir la puerta hacia el tema del trabajo infantil y la relación de este con la labor que se desarrolla desde el aula fue importante retomar el tema de miedos y frustraciones y el amor. Un menor trabajador vive con mayor intensidad las consecuencias de vivir en un mundo de frustraciones y sin el afecto suficiente como para ser protegido, y si a esto le sumamos la presión que ejerce el ambiente escolar, este infante poco a poco va acumulando una cantidad de experiencias agresivas que van transformado su ser, convirtiéndolo eventualmente en un joven y adulto, desesperanzado, cansado de la vida, y preso de sus propios fantasmas.
- En esta estación, se vio de forma más clara y directa la conexión del proceso con el tema de trabajo infantil. Los miedos y el amor, se relacionaron directamente con el sentir de un menor trabajador, que es mucho más vulnerable a estas emociones y que lo marcan con mayor profundidad por su condición. «Me daba pena que mis compañeritos de colegio me vieran **trabajando**, sucia y apenada me escondía cuando pasaban por mi lado tratando de que no me vieran», contó una docente recordando sus primeras labores en la mina como niña trabajadora.
- «Sé hacer alpargatas pero odio hacerlas y hasta verlas porque me traen un recuerdo de frustración. Recuerdo mis manitas tiznadas y ajadas por el **trabajo**», dice otra docente describiendo el camino por el cual comenzó desde muy pequeña a trabajar. «A mi mamá le tocaba solita y no podía con todos, entonces tocaba ayudarle». Ella recuerda con desagrado que sabe hacer cotizas o alpargatas, confiesa que no tiene buen recuerdo de ello porque «me tocó **trabajar** mucho en eso y mis manitas eran rajadas y tiznadas por el trabajo, a mí me daba mucha pena mostrar mis manos cuando niña».
- En la actividad **Museo** del Niño Trabajador, cuando cada uno debía elegir una postura y sostenerla por unos segundos, Nancy exclamó: «Ya se como se sienten esos niños con razón son tan malgeniados». En el cierre, cuando se dio la reflexión sobre este taller y se expresaron sobre la imagen construida por los grupos, Yenny comentó «tan tenaz la imagen que a uno le queda, como me gustaría que los papas vivieran eso para que se den cuenta de lo que están haciendo con sus hijos».
- Durante el taller de Cara y **Sello**, Omaira reflexionó sobre el itinerario de uno de sus niños...» Me dio como pena al escuchar la rutina del niño trabajando desde las 4:30 a.m. hasta las 10 a. m., estudiando desde las 12 m. y haciendo tareas de noche». «...Muchas veces la vida y los demás seres se ensañan con las criaturas más tiernas; encargándole actividades que no son propias y es entonces cuando vemos rostros melancólicos, tristes en donde el cansancio y la dureza del trabajo los marcan...» anotó Cristina. En el cierre de este taller genera discusión la pregunta de

Gloria, «¿Qué puedo yo hacer por estos niños?». Jairo agrega: «¿[Qué hacer] si no tenemos plata para ayudarles?», argumenta «Con los padres reforzando esto pues no hay nada qué hacer». Sin embargo, luego de un buen rato de discusiones centradas en la negativa personal de **poder** hacer algo, de disminuir el alcance del poder en el aula para cambiar esta realidad y de añorar programas externos donde a los niños y niñas se les enseñe a hacer collares, pan u otras cosas que sean menos peligrosas para ellos, hay algunas conclusiones y aportes a destacar: «Sí, pero así los niños consigan plata, ahora se la quieren gastar en guarapo y en cerveza», «...A ellos hay que cambiarles el panorama, porque el niño trabajador como que ya tiene su destino trazado y él cree que no tiene más que hacer...», «Ah! Ahora comprendo de qué se trata, ya capto, sí podemos hacer cosas desde el aula... nuestras palabras y relaciones con los niños marcan lo que ellos puedan pensar de sí mismos o no... de lo que se crean capaces», «Pueda que su realidad actual no la cambiemos pero hay la posibilidad de que se vea diferente en un futuro».

- Es de resaltar que los padres de familia recibirán los escritos de sus hijos acerca de lo que quieren ser cuando sean grandes y lo que les hace sentir el trabajar durante la infancia. Se promoverá el que los padres de familia hagan un compromiso para hacer proteger los derechos del niño y detener el trabajo infantil.

# 4

## La ruta pedagógica: del interior del «ser» al aula

Las sesiones del quinto día en cada una de las estaciones se dedicaron al diseño de actividades que se desarrollarían en el proyecto final. En esta sesión se les pidió a los docentes trabajar en parejas y diseñar dos actividades para luego socializar sus elaboraciones con todo el grupo. Luego de leídas las actividades se agruparon en ejes de acuerdo con el tema de cada una. Ya se sabía que las actividades debían promover un tema umbral y que ese tema debía partir de la vivencia que habían tenido durante los días anteriores en el taller.

Cada grupo escogió una actividad que se realizaría en el aula y propuso el día y la hora en que le gustaría hacerla, de tal manera que se conformara el horario de clase. Se estableció si primero deben ir áreas como Educación Física o Matemáticas, si es necesario un tiempo para la decoración del salón, etc. Se dibujó en la pared del salón un gran horario que se comprometieron a cumplir y con el que trabajarían en la semana. La actividad se puede repetir cada bimestre de acuerdo a los cambios que los niños quieran hacer:

Los docentes fueron ganando seguridad en el diseño de las actividades y al agruparlas por ejes temáticos, encontraron que es posible desarrollar el trabajo en varios grados. También fue muy valioso el ejercicio de agrupamiento porque les permitió descartar actividades que eran muy superficiales, pues no abordaban un tema umbral.



El recetario de *poderes* fue la estrategia que se necesitaba para que ellos diseñaran más actividades para el proyecto. Este taller fue la oportunidad para que todos se dieran cuenta de la cantidad de cosas que se pueden trabajar con los niños y niñas sin atropellar su proceso formativo y fortaleciendo ese mismo proceso con el componente de desarrollo personal.

Los recetarios elaborados fueron usados para el posterior ejercicio de construcción de los proyectos. En este momento se retomó lo vivido, para encontrar aquello que se puede aportar a las actividades que se desarrollan con los niños. Se evidenció cómo en la combinación de sensibilidad, autenticidad y creatividad yace un poder que conduce a la innovación pedagógica.

Se destacó el *banco de actividades* como insumo para el proyecto global. Las actividades que planearon los docentes se vieron más sólidas y más concretas frente a Trabajo Infantil. Cada uno hizo dos actividades que tuvieran las condiciones propuestas.

## Los proyectos de aula y los proyectos globales ...

El proceso de desarrollo personal permitió a los docentes encontrarse con imágenes de conflictos y dicotomías relacionadas con la fragmentación de su ser y con potenciales para re-unirse, para establecer una conexión consigo mismos aceptando que la base del amor es fuente de fuerza y poder. La propuesta de enamorarse de la escuela y generar el mismo sentimiento en los niños y niñas constituye un salto trascendental.

Con estos elementos es posible crear ambientes de autocuidado y reconocimiento y evitar sistemas que maltraten; promueve ocuparse de sí mismo y construir condiciones de equidad, justicia, respeto y el logro de una convivencia placentera. Es desde el reconocimiento de sí mismos, la movilización de procesos internos en los ámbitos del conectarnos al-Ser-, del Ser-aprendices de la vida, de habitar nuestro cuerpo, del Ser-creativos y creativas, Ser-hombres y mujeres y de Ser-tejedoras y tejedores del destino e identificando relaciones maltratadoras, que los docentes logran afectar los esquemas de subordinación para transformar y enriquecer sus propias relaciones con los niños y las niñas.

Si bien el proceso adelantado prontamente dio frutos en la medida en que los maestros y las maestras fueron encontrando la posibilidad de llevar al aula las experiencias que estaban vivenciado. También se logró trascender de la mera formulación de proyectos de aula, al proyecto global. Como ya anotamos, este último, permite articular los procesos, afectar tanto la institución como el proyecto educativo institucional de manera transversal. En este contexto se elaboraron proyectos globales (Ver anexo 2) para ser implementados por los equipos docentes y de manera integrada a la vida escolar y a las asignaturas regulares. Los proyectos incluyeron la prevención y erradicación del trabajo infantil como objetivo central.

El proceso adelantado por la *Ruta Pedagógica*, logró abordar aspectos educativos que se vienen promoviendo tanto en la literatura especializada como en las disposiciones oficiales que tiene que ver con la educación en nuestro país:

- Se visualiza una transformación en los ambientes de enseñanza- aprendizaje, que posibilita el disfrute y desarrollo de la vitalidad de los niños y niñas.
- Se contextualizan los conocimientos al interior de los proyectos de aula y proyectos globales. De esta manera las enseñanzas se basan en el sentido y no se transmiten como verdades inamovibles.
- Se integran las áreas curriculares alrededor de los temas propuestos en los proyectos, lo cual permite desarrollar conocimientos integrales y contrastar la fragmentación de las disciplinas en los procesos de aprendizaje.
- En la medida en que se relaciona el conocimiento con contextos concretos tanto de áreas como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales o la relación del ser con el ejercicio de la ciudadanía, el saber trasciende de la formulación a la aplicación. Así la capacidad de hacer se combina con el saber y se desarrollan competencias básicas y competencias ciudadanas.
- Los lenguajes de expresión artística y la lúdica son valorados y ganan espacio en la vida escolar. Desarrollando los potenciales que las investigaciones pedagógicas les han atribuido.
- El sentido de transversalidad e integralidad ha sido incorporado a la práctica docente en el desarrollo de los proyectos de aula y los proyectos globales.
- Los docentes participantes de la Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula, dieron testimonio de la transformación personal y docente en un antes y después que se refleja en sus prácticas de aula.

Los proyectos desarrollados por los docentes alcanzaron diferentes niveles de elaboración. En el caso de Muzo y Nemocón, los proyectos cumplen con las características de proyectos globales en la medida en que claramente formulan objetivos, un proceso secuencial para lograrlos y prevén estrategias didácticas. Pero sobretodo, tienen un tema transversal articulador que se retoma de manera consistente en las diferentes actividades o proyectos de aula. Por su parte, en Sogamoso se diseñaron proyectos de aula que fueron reunidos en un gran tema, pero que al sumar las actividades, no logra conformarse como un gran proyecto global. En algunos proyectos se puede decir que se alcanzan a definir las estrategias de enseñanza- aprendizaje para lograr los resultados propuestos en el marco del proyecto educativo institucional, estableciendo los contenidos, las secuencias, las estrategias educativas, que son aspectos básicos en un diseño curricular. (Ver resumen de los proyectos en el Anexo 2)

En todos los casos el aporte de los proyectos de aula o globales es evidente. La retroalimentación que reciben las aulas a partir de los procesos de desarrollo personal experimentados por los docentes se refleja tanto en los contenidos como en las estrategias pedagógicas. Entre los resultados pedagógicos se resaltan los siguientes aspectos:

- En los proyectos de aula y globales, se logró generar un contexto didáctico que propone una relación de enseñanza-aprendizaje que tiende a la horizontalidad. Es decir, que no se apoya sobre una autoridad impositiva del maestro y una relación de sometimiento de los alumnos.
- El ambiente o contexto psicosocial que se crea en el aula es sensible y humanizante. Se proponen motivaciones que se apoyan en el reconocimiento de las necesidades y el bienestar de los niños y niñas. Se adopta una *tonalidad* psicológica y social que permita generar reconocimiento y confianza.
- La estructura para la realización de los proyectos trasciende a las relaciones internas de la institución educativa. Las formas en que los docentes se organicen, la disposición del tiempo y el espacio, etc. promueven un contexto organizativo que presta especial significado al proyecto.
- Se fortalece la institución educativa como conjunto. Se empieza a transformar el funcionamiento de las aulas como entidades aisladas al proponer proyectos que integran no solo las disciplinas o áreas de aprendizaje, sino a las personas.
- Al hacer evidente la relación entre trabajo infantil y la vida en el aula, se evidenció la existencia del currículo oculto en la educación. Se trata de los aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención o que incluso pasan desapercibidos, pero que tienen gran significado social y producen efectos no previstos en las experiencias escolares en las que se ven envueltos alumnos y docentes

Los aspectos básicos de la pedagogía por proyectos se ven reflejados en la experiencia, así como en los proyectos resultantes. Los docentes adelantaron un proceso de toma de conciencia sobre su propio aprendizaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje al formular acciones formativas necesarias para alcanzar los objetivos y metas en los procesos de concreción de construcción del conocimiento.

- **Reflexionaron** acerca de los diferentes temas desde sus propios saberes interiores.
- **Interactuaron** con los diferentes textos culturales y contextualizaron los conocimientos de acuerdo a su historia colectiva y personal. De esta manera podrán generar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los sentidos y los significados compartidos.
- **Socializaron** en forma grupal o por equipos, lo comprendido o la aplicabilidad en el aula de lo aprendido en las experiencias de desarrollo personal.
- **Consolidaron** lo aprendido en la aplicación pedagógica con los niños, las niñas y los jóvenes.
- **Integraron lo aprendido** con sus alumnos en el aula al tiempo que generan procesos de resignificación de contenidos y de las actitudes.

La Ruta Pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula, permite transformar posiciones, actitudes y acciones que coadyuven la existencia del trabajo infantil.

# 6

## Valorando la pertinencia de la ruta pedagógica en la prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal

Niños y niñas nacen en una cuna cultural y establece interacciones comportamentales, afectivas y de fantasías con su madre, su padre, sus hermanos y hermanas y, progresivamente, con el mundo. Crecer es un movimiento complejo, con el cual se presupone que se realiza, simultáneamente, la inscripción en su propia filiación y en sus afiliaciones, plurales y heterogéneas. Éste proceso se vuelve aún más complejo en situación de trauma como el trabajo infantil, que influye en el desarrollo del ciclo vital de la persona.

El marco según el cual se piensa la naturaleza del niño, sus necesidades, sus expectativas, sus enfermedades, las modalidades de educación están ampliamente determinadas por la sociedad a la cual pertenece. Devereux<sup>1</sup> contribuyó en gran medida a establecer este concepto. Su trabajo se nutre de los trabajos de antropólogos y clínicos, especialmente del culturalismo estadounidense del cual Mead (1930) es una de las representantes de dicha corriente.

La imagen que la sociedad tiene del niño y de la niña y las experiencias vividas son determinantes que influyen en el pensamiento psicológico general de los miembros de la sociedad, así como las modalidades de desarrollo, de cuidado y tratamientos dados a los menores de edad. Las representaciones colectivas afectan ampliamente la educación, la puericultura, la enseñanza, los cuidados médicos y sociales dirigidos a la infancia; el discurso de los medios de comunicación es también un determinante en la virtual construcción de la realidad social. En este sentido es claro que la representación de las figuras parentales que representan los profesores tiene una doble implicación.

Reconociendo la importancia que tiene para el desarrollo de los niños y niñas la relación con el docente, se propuso a través de la Ruta Pedagógica trabajar con los procesos de desarrollo personal y a través de ese proceso fortalecer la interacción con ellas y ellos. El medir el fortalecimiento de esta interacción no es sencillo pero, como lo manifestaron los docentes al final del desarrollo de la Ruta, tenían una mayor sensibilidad para escuchar y detectar los cambios en niñas, niños y jóvenes. Para determinar la relevancia de este proceso se realizaron entrevistas con los docentes antes de iniciar la intervención y posterior a la misma, para poder describir los cambios producidos.

En este trabajo, donde es necesario aproximarse a los niños y a las niñas, a través de las experiencias de los profesores y de estos como constructores de experiencias nuevas, se encuentran dos niveles importantes de diferenciar: la realidad psíquica (aquello que se piensa y se vive) y lo real (aquello que se muestra). Las mediciones, que se les practicaron en el proceso a los maestros, intentaron explorar esos dos niveles de manera descriptiva y en algunos casos cuantitativamente.

La organización de este capítulo está dada por un marco teórico, que enmarca la medición dentro del desarrollo de la aplicación de la Ruta Pedagógica y la explicación de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos. La relevancia teórica que puede tener el desarrollo de la Ruta Pedagógica nace de la idea de que logrando modificación en los patrones de interacción verbales, paraverbales (el que comprende la pronunciación, entonación y carga afectiva en el lenguaje) y preverbales (el lenguaje corporal y gestual) el docente mejorara el desarrollo de su trabajo y será más consciente de los problemas que se presentan en el aula con sus estudiantes, estando en capacidad de detectar de manera incipiente estas dificultades para actuar o solicitar ayuda en la resolución de estas. Si se tienen docentes con una mayor conciencia y con mejores elementos de interacción con niñas y niños, no solamente se mejorara el nivel de la educación sino que se enriquecerá este espacio enmarcado por el aula, para que los estudiantes sientan mayor libertad de expresar sus dificultades y se puedan detectar signos precoces de deserción y trabajo infantil.

## La relevancia de la escuela en los niños trabajadores

Como se ha señalado en múltiples ocasiones, la deserción escolar de niñas, niños y jóvenes que tienen que trabajar en comparación a los que no, es mayor. Esta conclusión en Colombia no tiene diferencia a la de otros lugares, con relación a las dificultades asociadas al trabajo infantil en la vida de ellos<sup>2</sup>: tasas mayores de morbilidad que la población no trabajadora, sea cual sea el motivo, mayores dificultades en su rendimiento académico que se expresan en problemas en los aprendizajes preescolares y pobreza del lenguaje, como lo reportan los docentes entrevistados en las diferentes zonas la implementación de los talleres.

En términos generales las diferencias sociales, culturales y económicas se transforman en diferencias escolares en varios puntos<sup>3</sup>. Las preguntas de acuerdo a cada contexto serían ¿Qué sentido tiene ir a la escuela? ¿Qué sentido tienen las tareas en la escuela?, ¿Qué sentido tiene comprender en la escuela en cualquier parte? En estudios adelantados por Charlot aparece una diferencia significativa: los alumnos en dificultades dicen que escuchan a la maestra, mientras que los alumnos con logros dicen que escuchan la lección o lo que se les enseña. Y Charlot concluye: «he aquí un bello tema de reflexión: se va a la escuela para escuchar a la maestra o para escuchar (también la lección).

Esta reflexión de Charlot fue llevada directamente a los docentes en las entrevistas no estructuradas y las respuestas, como se vera más adelante, resultaron ser matizadas: Ciertamente los niños se interesan en la lección y también de quien la encarna. Este primer resultado, que debe confirmarse con mediciones más directas, tendería a mostrar que los niños trabajadores son dependientes en mayor grado de dicho aspecto afectivo y relacional para el aprendizaje, lo que incrementaría su vulnerabilidad y su sensibilidad a las características relacionales del maestro. Esta característica se debe tomar igualmente en cuenta en los logros hábiles y que se rompe brutalmente cuando hay un cambio de clase o de maestro.

## La vulnerabilidad

Niñas, niños y jóvenes trabajadores son vulnerables, pertenecen a un grupo de riesgo. Dado por su baja condición económica, por bajos niveles educativos en el núcleo familiar, que muchas veces llevan a las madres a tener que enfrentar el periodo post natal con una carga laboral adicional a la crianza de sus hijos e hijas. Se pueden entonces describir los momentos más vulnerables del desarrollo del menor de edad: El primer momento será el de la fase postnatal, en la cual el bebé y su madre deben adaptarse el uno al otro. En niñas y niños trabajadores, la carga laboral materna tendrá una relevancia importante, dada porque la

madre tiene que atender a un horario laboral extenuante y asumir labores de maternidad, que la enfrentan a una carga emocional y física difícil de llevar. El segundo período crítico, se sitúa en el momento de los grandes aprendizajes escolares que son el cálculo, la lectura y la escritura, momento de inscripción del menor de edad en la sociedad que lo acoge. El trabajo infantil inhibe la posibilidad de construir conceptual y emocionalmente un proceso de desarrollo en el pensamiento abstracto; lo coloca por fuera de la interacción con sus compañeros y, además, lo adelanta prematuramente en un mundo en donde artificialmente tiene que asumir roles que aun no le corresponden. El tercer período es, sin lugar a dudas, la adolescencia, en la cual reposa la cuestión de la filiación y de las pertenencias. En este periodo hay una mayor tolerancia con el trabajo, y se olvida que si bien es cierto que se comienzan hacer incursiones en el mundo adulto donde el trabajo es una característica, este generalmente es progresivo optativo y no el determinante para ocupar el mayor tiempo del adolescente. El hacer identificaciones rápidas con el trabajo, sin sopesar adecuadamente el aplazamiento que le exige la educación, lo llevara indudablemente a colocarse en su vida en trabajos de baja remuneración con alto esfuerzo físico y pobres condiciones contractuales.

La vulnerabilidad psicológica es un concepto desarrollado por el paidopsiquiatra Anthony<sup>4</sup> estadounidense, desde 1978. Pero los precursores son numerosos: M. Mahler y A. Freud entre otros. La vulnerabilidad es una noción dinámica y afecta un proceso en desarrollo, que se da gruesamente en dos formas: no permitiendo el desarrollo de nuevas etapas (fijación) o alterando la forma como se desarrollan estas que se montan de manera desorganizada, esto se observara en la dificultad para adquirir nuevas habilidades, las fuertes inhibiciones, la facilidad con que hará identificaciones y la dificultad en la diferenciación, al hablar de la vulnerabilidad nos referimos a la pobreza. El funcionamiento psíquico del menor vulnerable es tal que una variación mínima, interna o externa acarrea una disfunción importante, un sufrimiento frecuentemente trágico y una detención, una inhibición o un desarrollo mínimo de su potencial. En otros términos, niñas y niños vulnerables tienen «una menor resistencia a los prejuicios y a las agresiones» (Tomkiewicz y Manciaux. 1987). En genética, la expresividad de un gen o de un conjunto de genes puede ser completa, parcial o estar ausente. Lo mismo sucede para la expresión de la fragilización. En el devenir del menor trabajador, importa tener en cuenta su resistencia, el juego de lo que aún es posible. El trabajo infantil genera un ambiente que no permite el desarrollo de las capacidades latentes de niñas y niños.

Para comprender la génesis de tal vulnerabilidad retomemos el recorrido a partir de las interacciones tempranas madre-bebe. La madre da a luz sola en un mundo extraño, con todos los riesgos y las incertidumbres que tal situación acarrea. Deberá ajustarse a su bebé y aprender a ser madre sin la ayuda de sus comadres en algunos casos. En los primeros

intercambios, el bebé va a impregnarse de las maneras de proceder de la madre, las que la madre lleva consigo: una lengua, maneras de ser y de hacer, una relación con el mundo, técnicas de cuidado, etc. Durante este periodo, la madre se enfrenta a tareas contradictorias que se dan en la ambivalencia dependencia-independencia: proteger a su hijo, investirlo, amarlo a su manera, pero también prepararlo para el encuentro con el mundo de afuera, mundo del que conoce las lógicas vigentes.

Retomando las nociones clásicas del psicoanalista Winnicott, quien distingue tres series de actos en los cuidados que la madre o el sustituto materno prodiga a su bebe. El holding: la madre sostiene el niño, le otorga un componente corporal debido a su propio cuerpo, sitúa el cuerpo del niño en el espacio, lo mantiene. El handling: la madre prodiga cuidados al niño, lo manipula, le procura sensaciones táctiles, corporales, auditivas y visuales. La presentación de objeto (object-presenting): el niño accede a los objetos simples, luego a los objetos cada vez más complejos y, finalmente al mundo en todas sus dimensiones, por medio de su madre:

«Pienso que sólo crecemos de este modo si cada uno de entre nosotros tuvo, en un comienzo, una madre capaz de hacerle descubrir el mundo a pequeñas dosis...La madre comparte con su pequeño hijo una porción aparte del mundo, que mantiene lo suficientemente pequeña para que el niño no se suma en la confusión, la incrementa de manera muy progresiva para satisfacer la capacidad creciente del niño de gozar el mundo».<sup>5</sup>

## Pensar el mundo

Luego viene el mundo exterior y la escuela. Los padres que trabajan largas jornadas en la mina y que relacionan a sus hijos en esta actividad, tienen problemas para enseñarles a pequeñas dosis. Por consiguiente, estos niños y niñas se encuentran cotidianamente con el mundo exterior de manera traumática: es un contexto semejante donde crecen y son llevados del mundo familiar a inscribirse en el mundo escolar. Las familias de los menores trabajadores, donde se viven grandes dificultades sociales, están excluidas de gran parte de los sistemas de sentido colectivo compartido y privados de posibilidades de anticipación en un mundo mal adaptado. El enfrentamiento al mundo exterior sin anticipación previa, es decir tener que afrontar sin comprender adecuadamente el mundo externo, sin tener una representación interna adecuada de él. El ingreso a la escuela, o con mayor frecuencia, el inicio de los grandes aprendizajes, que constituye el verdadero comienzo, es entonces potencialmente traumático.



Encontrar mi lugar en el afuera, conservando lo que me corresponde en el adentro (la familia y el trabajo como un símbolo de unión), los dos no pueden coexistir en mi representación ni en el de mis padres, favoreciendo la deserción. La escuela es el segundo tiempo de la prevención indispensable, antes de que el fracaso escolar temprano y masivo se instale, irreversible, trágico y escandaloso.

En el plano cognitivo se establece un vínculo de otra naturaleza entre la situación en la escuela y los trastornos del desarrollo cognitivo. Partiendo del buen funcionamiento de los procesos de pensamiento y de la comunicabilidad de los contenidos de pensamiento dentro de un grupo: la tradición lleva a los miembros de una misma cultura a dar un doble sentido a sus percepciones: un sentido banal y un sentido cultural. El trabajo de la escuela es interiorizar otro tipo de contenidos que no son dados en la cuna del niño ni en el contexto en el que crece.

La escolaridad se caracteriza igualmente por un lugar de vida, o una sucesión de lugares de vida, con encuentros con los adultos que son tanto modelos de identificación como de contra identificación, por la persecución de fines personales y sociales en los que la intrincación es a menudo compleja. Esta complejidad, lleva muchas veces como contrapartida a puntos de vista simplificadores y caricaturescos, sobre el análisis de las dificultades escolares y en este caso en particular del trabajo infantil. En efecto para mirar estas se pueden dar varias visiones un punto de vista económico (las dificultades del hogar), un punto de vista social (el fracaso es debido a la 'pereza' del niño falta de cupos o el maestro), un punto de vista moral (debido a la 'pereza' del niño) un punto de vista médico (es debido a un trastorno orgánico). Toda actitud simplificadora es a menudo polémica y desprovista de buen sentido y no ayuda a encontrar solución. Es decir, es un problema que requiere necesariamente un trabajo multidisciplinario y enfoques diversos dentro de las mismas disciplinas.

Nadie puede negar que de los resultados obtenidos en la escuela y de las posibilidades de continuar con su proceso educativo se desprenda un futuro social, profesional, y eventualmente personal. El problema de cual debe ser el tipo de educación que deben recibir los niños y las consideraciones especiales para los niños con vulnerabilidad para trabajo infantil o trabajadores infantiles no es sencillo, surge en la necesidad de caracterizar no solamente a la población infantil sino las redes sociales en las que se encuentra inmerso y sus interacciones.

## *La adolescencia y la escolaridad*

Hemos dicho que existe una mayor vulnerabilidad en tres escenarios del desarrollo del ciclo vital del niño, de la niña y del adolescente. La adolescencia se define como una etapa conflictiva del joven en donde se entran a reeditar una serie de conflictos psíquicos que en la etapa de

la latencia no se expresan, desde un punto de vista físico los cambios generados por las hormonas como gonadotropinas y esteroides que modifican su cuerpo, lo colocan a nivel social en unos círculos de interacción diferentes. Además de que se espera de ellos otras actitudes, en algunos sectores como en Muzo y Sogamoso es claro que el consumo de alcohol es una señal del ingreso al mundo adulto y la capacidad de poder adquisitivo, que se ve estimulado por el ingreso al trabajo. La adolescencia es un término que significa crecimiento y es un constante movimiento y cambio, es un terreno donde la vulnerabilidad hacia la crítica, los modelos de identificación y las ansiedades se expresan con intensidad. La enseñanza secundaria busca adaptarse a la heterogeneidad de los niños, de sus niveles y de sus intereses. A este noble proyecto se enfrentan, por una parte, las exigencias y desigualdades sociales y, por otra parte, los movimientos intrapsíquicos que atraviesa todo individuo en esta etapa y en el que esta inestabilidad, el cúmulo y la intermitencia de las dificultades para un desarrollo idealmente armonioso.

Es preocupante como la adolescencia siendo un fenómeno tan complejo dentro del ciclo vital se omite o se utiliza de manera extrema. Algunos han llegado a afirmar que es una creación de nuestra visión occidental pero no podemos desconocer llevándolo a una visión biológica que los cambios físicos que experimenta el niño toman un tiempo y eso necesariamente implica transición y en otros casos se ve como este grupo es especialmente blanco de las estrategias publicitarias que fomentan el consumo.

No tenemos estudios que nos digan cuales son realmente las consecuencias psíquicas que se generan por exponer a un individuo en su primera década y segunda década de la vida a trabajos que demandan esfuerzo físico, tiempo y que lo alejan de los círculos y actividades en nuestro país. Si lo llevamos al individuo, ¿Cuáles son las consecuencias que va a traer en sus relaciones, en la estabilidad de sus vínculos, en la capacidad de manejar la frustración, en la posibilidad de aplazar, en la misma de la generación del pensamiento y la elaboración?. Pero sí se pueden plantear hipótesis de cómo influyen negativamente. En la conformación de nuevos núcleos familiares donde la reproducción de sus conflictos se recrea a la siguiente generación, la pobreza en su capacidad para relacionarse con el medio en aspectos cognitivos como emocionales, las dificultades para establecer de una manera más heterogénea vínculos; en esencia su capacidad de percibir el mundo bajo sus plétoras manifestaciones por no haber desarrollado esos caminos preceptuales en el comienzo de su ciclo vital.

## Las condiciones de una buena escolaridad

Es difícil o imposible prever la escolaridad para niñas, niños y adolescentes. Si les será satisfactoria para sí mismos y para su entorno; esta sola dualidad será fuente de puntos de vista divergentes. Sin dejar de lado lo que surge en el curso de la infancia, podemos evocar las dos series de factores a los que está sometida toda escolaridad: unos ligados al desarrollo de la escolaridad y otros al sistema escolar mismo. Me referiré únicamente al primero.

Las posibilidades en la adolescencia se modifican profundamente en lo intelectual, en lo psicomotor, y lo afectivo. Solo insistiremos sobre los cambios que pueden conllevar el desarrollo de la escolaridad, ya sea porque no se desarrollan o, ya sea porque se desarrollan brusca e intensamente.

Desde el punto de vista intelectual, tal como lo ha señalado Piaget, a partir de los 12 - 13 años el ser humano es capaz de abstracción. Accede al pensamiento llamado formal, que le permite concluir a partir de puras hipótesis sin recurrir a una observación real; las operaciones lógicas son trasladadas al plano de la manipulación concreta al de las ideas; pasa de la redacción (explicar sus vacaciones) a la disertación (¿qué evoca?) y del cálculo al problema. Las dificultades de acceso al pensamiento abstracto reforzarán para algunos las dificultades de atención y de interés por la escolaridad. En el menor trabajador los procesos de abstracción tendrán mayores dificultades.

Desde el punto de vista de la evolución psicomotriz, en donde los patrones de comportamiento motor de la latencia pasan a las transformaciones corporales, la imagen del cuerpo y el esquema corporal se transforma. La repercusión sobre la escolaridad es evidente, tanto en el ámbito de la ejecución de las tareas (escrituras, trabajos manuales, apropiación de espacio) como de su comprensión (una preocupación corporal demasiado grande desmoviliza al adolescente para sus operaciones mentales). El interés por la gimnasia (contrariamente a la idea ampliamente difundida) y los trabajos manuales, en los que el cuerpo se ejercita, se utiliza, son otros ejemplos. Estas transformaciones corporales son evidentemente la consecuencia fisiológica de la pulsión puberal, que tiene igualmente una repercusión afectiva y relacional. En el niño trabajador habría un mayor predominio del uso de la motricidad gruesa con dificultades de la motricidad fina, planeación espacial.

Las transformaciones de las posibilidades afectivas y relacionales repercuten también sobre la escolaridad. Donde están los intereses de latencia como lo señala Erickson de la industria frente a inferioridad. El periodo en el cual el niño aprende las habilidades básicas de la sociedad a la cual pertenece: Leer y escribir o el uso de herramientas o incluso armas. Son los elementos de la tecnología. Si no logra dominar estas habilidades básicas, el sentimiento

resultante puede ser de inferioridad<sup>6</sup> y en la adolescencia surgen nuevos intereses: la búsqueda del otro sexo en la historia y el interés en resolver conflictos que están asociados a las preocupaciones internas del adolescente frente a sí mismo y a su entorno; el deseo de autonomía e independencia frente al medio familiar facilita la exploración de los campos de interés personal, de búsqueda de identificación con un autor, con una ideología a través de un líder, con una materia por medio de un profesor.

El niño trabajador que sobrevive y continua en la escuela que crece en esta situación, adquiere una estructuración cultural construida sobre una escisión, es decir, una separación entre dos mundos de naturaleza diferente y que mantienen en ocasiones relacionales conflictivas, es decir, las demandas del trabajo difieren de las demandas de la escuela. Esta estructuración es obligatoriamente incierta y frágil, por cuanto no es homogénea. Para crecer, en efecto, el niño y la niña trabajadores deben construir pacientemente una escisión necesaria entre el mundo vinculado a la cultura familiar –el mundo de la afectividad- y el mundo de afuera, la escuela, el mundo de la racionalidad y el pragmatismo. Esta casi obligatoria escisión del yo de estos menores de edad trabajadores que se inscriben en la educación se acompañan de proceso de renegación a los cuales se ven obligados a recurrir constantemente. Donde el menor que logra relacionarse en el sistema escolar tiene que estar en renegación, es decir negando constantemente y negando sobre lo ya negado, creando serias contradicciones y confusiones.

La Ruta Pedagógica lleva a un proceso de introspección a los docentes que los llevara a de interrogarse sobre las diferencias que sus alumnos tienen e intentar comprenderlas para incidir en ellas, mejorando la dinámica de la clase.

## Mediciones Pre - Post a los docentes

---

El objeto del trabajo de campo fue realizar una caracterización de los docentes que participaron en el proceso de la Ruta Pedagógica para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, desde dos enfoques: unas mediciones cuantitativas de registro de perfil de la población y la realización de entrevistas a los diferentes docentes para explorar y describir las impresiones que generó la intervención y describir algunos tópicos generales. En un sentido estricto el trabajo tiene un corte cualitativo descriptivo. Las encuestas se aplicaron en dos momentos con el propósito de percibir cambio en las impresiones expresadas por los docentes luego de haber participado en el proceso, al iniciar los talleres y al finalizar.

La entrevista se puede definir como «una situación de comunicación vocal, en un grupo de dos, mas o menos voluntariamente integrado, sobre una base progresivamente desarrollada

de experto cliente, con el propósito de elucidar pautas características de vivir del sujeto entrevistado, y que pautas o normas experimenta como particularmente productoras de dificultades o especialmente valiosas, y en la revelación de las cuales espera obtener algún beneficio»<sup>7</sup> En este sentido, se realizaron las entrevistas en situaciones diversas de acuerdo a las posibilidades e infraestructuras de cada sitio, con la intención de lograr condiciones agradables y no productoras de ansiedad para la entrevista.

Se aplicaron 29 encuestas discriminadas de la siguiente manera 11 Nemocón, 13 Muzo, 8 Sogamoso y segundo grupo de Muzo 10, para un total de 42 personas. Caracterizando a la población intervenida.

Objetivos de la aplicación del instrumento:

- 1- Caracterizar epidemiológicamente la población encuestada.
- 2- Explorar comprensión de las relaciones parentales desde sus núcleos familiares.
- 3- Sondar la percepción sobre el trabajo infantil.
- 4- Identificar rasgos comportamentales prevalentes.

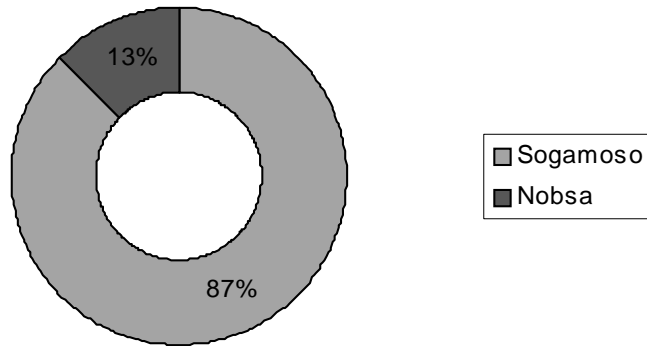
La recepción por parte de los docentes a las encuestas fue abierta, con reticencia en los puntos sobre relaciones parentales y consumo de alcohol. Lo cual nos dice que son puntos que tienen un blanco de resistencia y por lo tanto de interés en la caracterización de esta población.

## Los resultados se dividen en tres partes

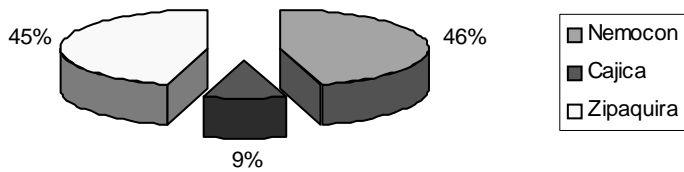
Caracterización epidemiológica: Datos generales de la muestra:

Docentes a los que se les aplicó evaluación pre y post. 22 docentes en Muzo, 8 en Sogamoso y 11 Nemocón. La edad de los entrevistados oscila entre la tercera y cuarta década de la vida en un 72%. La mayoría de los docentes terminó pregrado en un 85%. Tienen a su cargo en promedio 2 hijos, profesan la religión católica en un 85% el resto son evangélicos. Se observa que la mayoría de los docentes son originarios de las regiones donde trabajan y por lo tanto conservan el contexto cultural de esta con sus costumbres y sus formas de organización familiar.

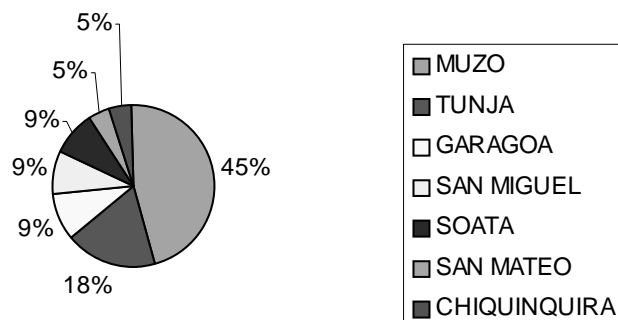
### SITIOS DE RESIDENCIA DE MAESTROS SOGAMOSO



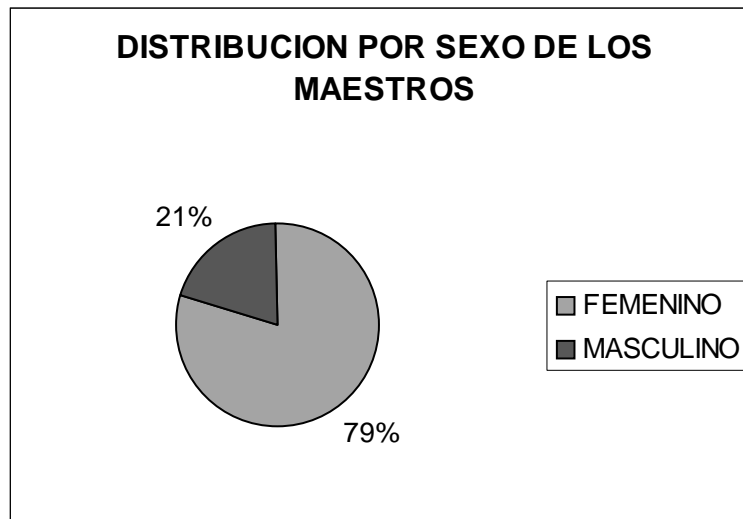
### SITIOS DE RESIDENCIA MAESTROS NEMOCON



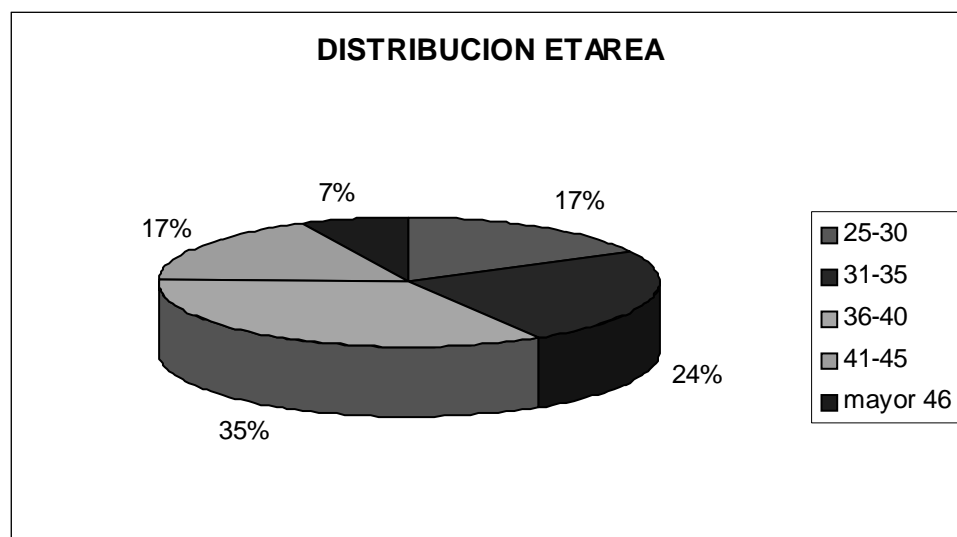
### SITIOS DE ORIGEN DE LOS DOCENTES DE MUZO



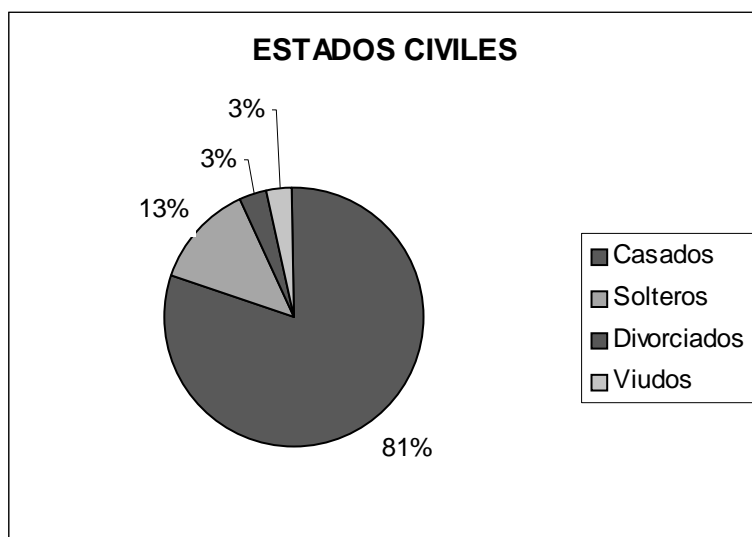
La totalidad de los docentes evaluados pertenecen al departamento o zona donde trabajan, donde se ve que no existe una tendencia a la movilización o el éxodo y buscar un contexto cultural afín a sus sitios de origen.



Es una tendencia mundial el que las actividades de cuidado y asistencia esta ocupado en un mayor porcentaje por las mujeres, quienes probablemente por su innata capacidad materna pueden asumir estos roles. Llama la atención también que las profesoras calificaban a los profesores que trabajaron en los talleres como personas muy sensibles, resaltando esa cualidad en los hombres que muchas veces forma parte de caracteres de exclusión.



La mayoría de los docentes se encuentran entre la cuarta y quinta década de la vida. Los docentes entrevistados manifestaron que entre los docentes en edad mayor de cincuenta no manifestaban interés en estas actividades.



La estabilidad de las relaciones de pareja permite mantener un núcleo familiar más estable y por lo tanto mejores oportunidades económicas, fue la razón más poderosa que los entrevistados expresaron cuando se les interrogó sobre su estado civil.

## Percepción sobre el trabajo infantil

Los docentes en su mayoría tienen la idea de que el trabajo infantil es un hecho natural dentro del contexto en el que se mueven, que los niños tienen que trabajar y ese trabajo debe ser liviano.

Esta percepción fue mucho menor 40% en Nemocón donde la mayoría de los docentes tienen un nivel educativo más alto. El 100% se consideran representantes del Estado y dentro de sus deberes la educación de los niños pero creen que se encuentra en los padres la responsabilidad sobre la formación de los mismos.

El 100% de los docentes al iniciar la aplicación de la Ruta Pedagógica pensaban que el trabajo infantil era normal y que lo realmente punible era las peores formas de trabajo como el entrar a las minas, transportar el carbón desde su interior, guaquear y transportar ladrillos en carretilla. En la medición post esta percepción cambió en un 100%. Algunos afirmaban «Yo no entendía la magnitud de lo que estos niños tienen que enfrentar y de lo que a veces le exige de manera injustificada» Nemocón y en Muzo «No debemos permitir que los niños se sometan a estas formas de explotación y nosotros como profesores tenemos un papel importante en esto».



Los profesores que tenían una visión del trabajo infantil más clara afirman «El trabajo infantil es uno de los tantos problemas que tenemos que enfrentar en estas regiones, están los embarazos de las adolescentes, el inicio del trago a más temprana edad, la movilización de las familias a otros sitios con mayor oportunidad. Además con el trabajo infantil ellos reciben dinero y eso comparado a lo que uno les da en la escuela, hace que uno tenga las de perder» Muzo. Para los docentes la deserción es su mayor problema y tiene muchas causas.

## El curso de los diferentes integrantes de la Ruta y sus vicisitudes.

La mayoría de las personas que iniciaron el trabajo continuaron hasta la finalización del mismo. La pregunta sobre por qué si se hizo una convocatoria ampliar en las reuniones de presentación e inducción al trabajo no se inscribieron más docentes.

La respuesta a este interrogante la dieron algunos docentes»La mayoría concibe estas actividades de una manera diferente, la idea no es tanto aprender nuevas cosas para enseñar sino que se ven estos trabajos como un escalón más para tener una mejor posición y mejor remuneración». Son estos grupos quienes se muestran renuentes a cualquier iniciativa de intervención nueva, resistentes a involucrarse en nuevas experiencias, otro docente afirma «Yo conozco a muchos a quienes este trabajo les ayudaría pero no se muestran interesados porque a la hora de tomar la iniciativa siempre hay alguna excusa para el NO».

Las características de los que no quisieron integrarse fue la de tener más de diez a quince años de vinculación, superar la cuarta y quinta década de la vida, estar ubicados en el casco urbano del pueblo, haber logrado el mayor escalafonamiento posible, según refieren algunos docentes interrogados.

El papel del hombre en los talleres es un elemento a destacar, aquellos hombres que se vincularon al proceso fueron identificados por las mujeres por ser unos hombres muy sensibles y capaces de dar respuestas diversas ante las situaciones planteadas. Afirma una de las profesoras “Yo jamás me imagine que él fuera a trabajar en este taller y estoy muy sorprendida por el tipo de hombre que es y por lo mucho que aporta al grupo. Es un hombre con mucho que aportar y esa actitud es muy enriquecedora». Aquí, podemos ver que la capacidad de cuidado y preocupación también se da en los hombres y aunque la participación de estos no iguala a la de las mujeres, se comienza a romper con la idea de que ciertas características son exclusivamente femeninas, más en una región tan machista como lo es Boyacá. Un docente de la Ruta afirma: «A mí me parece muy importante que ustedes estén por acá, porque estos

niños necesitan de mucha intervención y si uno sabe que no esta solo y que hay otros que también se están preocupando da moral, aunque las condiciones sean difíciles».

## Conclusiones generales sobre los sitios

---

La mayoría de los docentes que participaron de los talleres de la Ruta Pedagógica, están dispuestos a reproducir la experiencia en sus aulas y en su cotidianidad. 'Uno no se da cuenta de todo lo diferente al tablero que puede hacer con los niños de Muzo. 'Me parece bueno poder salir del salón y aprender otras manera mas divertidas y menos monótonas para enseñar' Muzo segundo grupo. 'Me apena decir que yo no estaba enseñando como se debe a mi grupo' Sogamoso 'Aquí tenemos muchas limitaciones materiales pero también podemos ser creativos en la forma de enseñar con lo que tenemos' Nemocón Muy probablemente debido a que la convocatoria de los docentes a participar en el proceso se realizó de manera abierta, sin mayores incentivos económicos de remuneración y con aporte de tiempo extra académico, se vincularon personas dispuestas a adquirir nuevas experiencias a enriquecerse; quedando excluidos aquellos que esperaban poder utilizar la capacitación como un plus para escalafonarse mejor, como un incentivo económico, como un medio para poder marginarse de la enseñanza. Muy probablemente al ser incluidos docentes con un interés genuino por la propuesta, tendrá mayores posibilidades de reproducibilidad.

La metodología de rutas pedagógicas invita necesariamente a un proceso introspectivo que lleva al grupo a través de los talleres a expresar sus experiencias y reconocerse, utilizando esas identificaciones se logra un trabajo con mayor construcción.

Las historia de vida de los docentes que participaron dentro del proceso muestra como tuvieron que sortear múltiples dificultades y aun lo hacen, es interesante observar como la educación se convierte en muchos casos en la posibilidad de reparar a través de la intervención con los niños sus infancias mancilladas, es precisamente sobre este tipo de personas con una capacidad plástica (versatilidad y capacidad de cambio) que se puede pensar en intervenciones que tengan sostenibilidad. Sería importante hacer un seguimiento prospectivo a las inquietudes generadas y los proyectos que siguen, ya que no solamente les daría un mensaje de apoyo sino de confianza. Si los esfuerzos que se realizan para intervenciones puntuales no se apuntalan con estrategias de monitorización los desenlaces son inciertos.

A pesar de que muchos docentes como los muestran los resultados cuantitativos no tienen una claridad sobre lo que es el trabajo infantil, manejan de manera intuitiva ciertos parámetros que les permiten detectar casos especiales, pero se encuentran algunas veces ante la falta de instancias a las cuales recurrir.

Es probable que los objetivos de la intervención sean también adaptados a sus propios esquemas cognitivos y se produzcan expresiones sincréticas que permitirán sin lugar a dudas retroalimentar el taller.

Es indudable que la coyuntura de los exámenes de los profesores en donde estaban en juego sus puestos influyó en entorpecer el desarrollo de las actividades y la concentración en los mismos.

La mayoría de los docentes que identifican al menor trabajador lo hacen por baja en el rendimiento académico, inasistencia a clase y cambios comporta mentales.

Sobre la importancia que los docentes tienen en la formación de los niños hay que decir que es preocupante como informa el estudio de la Secretaria de Salud publicados los resultados en el Tiempo de Mayo 13 de 2005, el alarmante grado de trastornos mentales que los docentes presentan en una encuesta a 1200 maestros del distrito y aun más preocupante la falta de información en otras regiones. Lo cierto es que el síndrome de fatiga crónica o burn out, con trastornos depresivos y ansiosos muy seguramente no tienen tratamiento apropiado, ya que no se han hecho diagnósticos sobre la magnitud del problema: En 1996 la OMS, el Banco Mundial e investigadores del Universidad de Harvard realizaron el estudio de carga global de la enfermedad (Murria y López, 1996) que calculo para 1990 y proyecto para el 2020 la importancia relativa y carga de diferentes enfermedades en el ámbito mundial. Entre los múltiples desenlaces que se evaluaron se tuvo en cuenta la mortalidad y el nivel de discapacidad. Para los países en desarrollo se sabe que la primera causa de morbilidad para el 2020 será la depresión, se aumentarán en un 83% las muertes por enfermedades neuropsiquiátricas, con un total de 255.042.000 años de vida perdidos por discapacidad que genera la depresión, con unas tasas de tratamiento que llegan solo al 14%. En otras palabras la magnitud del problema es amplia y la preocupación de que sean precisamente los docentes uno de los mayores grupos afectados, implica una importante modificación de las expectativas que podemos tener del sistema educativo colombiano.

En algunas entrevistas a docentes se observaron sentimientos de tristeza y ansiedad que es importante mirar con mayor profundidad, asociados en un caso a eventos traumáticos de alta intensidad.

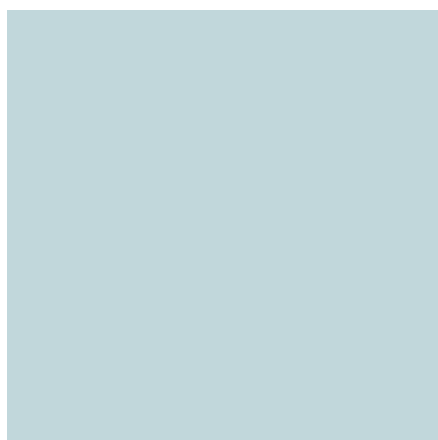
## Nemocón



Los docentes entrevistados en esta zona se mostraron proclives a nuevas intervenciones. Existe un sentimiento de impotencia ante lo que ellos calificaban como las condiciones reinantes que los empapan de una actitud en ocasiones pesimista y nihilista. La sola idea de que existen organismos macro que se preocupan de manera más global en lo internacional, en lo nacional y

en lo regional, les da un sentido de conexión con algo más, representado en este caso por los facilitadores y las otras personas que tuvieron contacto con ellos.

En este grupo los docentes se sienten mucho más diferentes a la población en la que trabajan que como lo señala uno de ellos provienen de otros sitios diferentes a Nemocón que han ido asentándose por las migraciones y que les genera mayores dificultades de interacción con los padres, que muchas veces no asisten a las reuniones y de los que no tienen mucho conocimiento. Cuando detectan menores trabajadores, algunas veces los padres prefieren retirarlos ya que no creen que en la escuela tengan mejores oportunidades a corto plazo y les es difícil ver a largo plazo. Un docente lo describía «que puede hacer uno al decirle que mejor venga acá y aprenda cuando en ese tiempo esta ganando dinero y lo ve inmediatamente y uno le dice que invierta su tiempo y espere que lo que aprenda le va ayudar en el futuro». En una situación en donde lo inmediato es más relevante la escuela tiene las de perder.



## Muzo

Se realizaron entrevistas a los docentes de Muzo de acuerdo con los resultados de la encuesta. Los criterios de inclusión para la entrevista semiestructurada tenían como objeto la mayor heterogeneidad de la muestra. Se escogieron tres docentes de los once encuestados.

Los niveles de escolaridad de los tres son similares de manera formal. Aunque los procesos de adquisición de títulos diferentes. Es decir se realizaron de manera presencial o semipresencial, con exigencias diferentes y por lo tanto con resultados diferentes.

En el desarrollo de las entrevistas se encontraron experiencias traumáticas importantes que modificaron el curso de la vida de los entrevistados y que de no producirse no los hubieran llevado a desempeñarse como docentes. Una de ellas una experiencia traumática asociada a su núcleo familiar y en la otra una experiencia producida por la violencia de la región. Es importante anotar que si los docentes han sido afectados por eventos tensionantes de alto impacto en sus vidas, tienen estos sucesos relación con el resto de la historia de vida.

En las entrevistas se encontraron una identificación con las madres de manera relevante en las actitudes de cuidado, esta identificación no se circunscribe únicamente a las mujeres sino a los hombres.

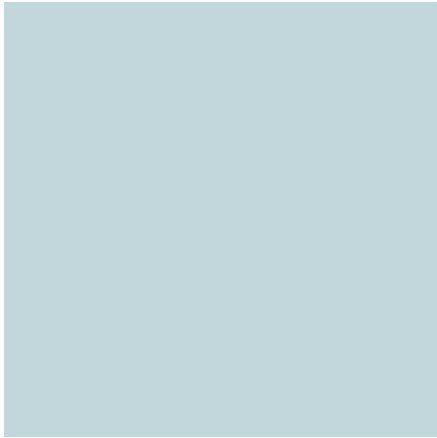
Para el 70% de los entrevistados la Ruta Pedagógica les dio la oportunidad de entenderse mejor y ayudase a mejorar como personas y docentes. Para los que desertaron como en un caso en Muzo la tensión de expresarse en público la obligo a salir.

Según refirió un entrevistado la mayoría de los docentes oriundos de la región han sido afectados por el conflicto esmeraldífero, perdiendo algún familiar o presenciando hechos violentos. ‘Si no le digo que todos, la mayoría hemos tenido que ver directamente con el problema sobre todo en los ochenta’ Afirmando el entrevistado. La violencia de Muzo sigue teniendo consecuencias después de casi quince años de haberse firmado la paz.

Es sin lugar a dudas el sitio que mayores dificultades podía plantear teóricamente y en el que paradójicamente se generó un espacio de intervenciones y trabajos futuros. La distancia de la carretera que mantiene a este pueblo marginado y que crea su propio microclima para decirlo de una manera superficial, muestra que las condiciones físicas de trabajo son extremas y que los grupos familiares al tener una baja cualificación académica, son difíciles de intervenir y que son los docentes quienes como representantes del Estado le dan un sentido de identidad y colectividad. En la medida en que estos docentes tienen ellos mismos más elementos y no son reproductores de los mismos tipos de vínculos se produce una retroalimentación en los sistemas familiares.

Los profesores entrevistados en Muzo que pertenecían a la región tienen una visión sobre el trabajo infantil que reproduce la lógica del sistema cultural, los docentes de otras regiones tenían muchas más dificultades en la inserción de esta forma de pensamiento y se mostraban más proclives en la adquisición de herramientas que les permitiera mantener a los niños en la escuela. En donde los docentes de regiones foráneas hacen un movimiento transaccional de riesgo casi transcultural. Pero si lo llega a manejar y si, nosotros, le ayudamos a construir vínculos entre ambos mundos ayudarán a educar niñas y niños con cualidades singulares.

## Sogamoso



Los profesores de Sogamoso están en la ciudad, se encuentran conectados y tienen por lo tanto mayores posibilidades de llevar discursos más heterogéneos que en Muzo por ejemplo. Identifican con mayor claridad y rapidez los problemas de los menores y conocen de lo que se debe hacer en cuanto a lo procedimental y las herramientas legales, identificando las competencias.

Tenían también mayor grado de educación que los docentes de Muzo en donde los grados se lograron de manera semipresencial con las falencias que esto indica. Sus proyectos presentaban muchos más elementos y mayor grado de elaboración y complejidad.

Tenían conciencia de que el taller mejoraba directamente sus habilidades como docentes y los tomaron con ese presupuesto y se sorprendieron de que haya sobrepasado ese enfoque.

-Intervenir para prevenir el trabajo infantil artesanal en minería o ladrilleras, es una tarea que no dejara de ser académica y en la que el trabajo de campo aporta muchos elementos. Estamos todavía muy lejos de comprender la magnitud y lo complejo que este tipo de intervenciones plantea, de las variables y de las dinámicas que se ponen en juego y que han funcionado en muchos caso por generaciones y forman parte del ideario colectivo y así nos duela reconocerlo de su identidad y de estrategias de socialización y de las consecuencias en la estructura de personalidad de estos individuos. Pretender que se den resultados inmediatos refleja el mismo pensamiento de los padres de niños trabajadores que no tienen el aplazamiento y la espera que da la educación y que en este caso pueden tomar generaciones y que como diría Winnicott será a pequeñas dosis.

# BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

.....

# BIBLIOGRAFÍA

- Anthony, E. J. (1982). **The family and the infant**.
- Anzieu, Annie. (1985) **El desarrollo infantil**. París.
- Bion, Wilfred. (1956) **Aprendiendo de la experiencia**. Londres.
- Blythe, Tina (2002). **La Enseñanza para la comprensión**. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1997). **Capital cultural, escuela y espacio social**. México.
- Comité Interinstitucional para la erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador. **III Plan Nacional para la erradicación del trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador 2003-2006**.
- Coulon, Alain (1993). **Etnometodología y educación**. Buenos Aires.
- Charlot B. (2000). **Le rapport au savoir en Milieu Populaire: Apprendre a l'École et Apprendre dans la Vie**. Paris.
- DANE, **Encuesta Nacional de Trabajo infantil**. 2001.
- DANE, **Módulo de seguimiento ECH de trabajo infantil 2003**.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (1995). **La inteligencia se construye usándola**. Madrid.
- Devereux. (1978) **Etnopsiquiatría**, en *Ethnopsiquiatría*, No. 1
- Erikson E. (1985). **Infancia y sociedad**. Buenos Aires
- Escudero, Juan. (1997). **Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria**. Barcelona.
- Ferreiro, Emilia (1997) **Alfabetización. Teoría y práctica**. México.
- Frabboni Franco (1998) **El libro de la pedagogía y la didáctica**. Tomos I, II y III. Madrid.
- Gardner, Howard y otros (2000) **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas**. Buenos Aires.
- Gardner, Howard y otros (2000) **El proyecto spectrum**. Madrid.
- Gimeno, J y Pérez, A. (1993) **Comprender y Transformar La Enseñanza** (2 Ed.) Morata.S.A. Madrid.
- Giroux, Henry (1990) **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**. Barcelona.
- Giroux, Henry (1997a) **Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Madrid.
- Jeammet, Phillippe. (1985) **La psiquiatría del infante**. París.
- MEN. (2004). **El proyecto pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo**. Serie publicaciones para maestros.
- Moll, Luis (1990) **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires.
- Moro, R. (2000) **Psicoterapia transcultural en adolescentes e infantes** Paris.
- Not, Louis (1992) **La enseñanza dialogante**. Barcelona.
- OIT, (2004). **Sin pala y con alas**. Bogotá.
- OIT, (2004). **Travesía Travesía Rumbos y Rutas para Alejarse del Trabajo Infantil**. Bogotá.
- OIT. (2003). **Invertir en los Niños**. Ginebra



- OIT. Dorman, Meter. (2003). **La erradicación del trabajo infantil: costos y beneficios.**
- Ginebra.
- OIT. Alarcón G. Walter. (2003). **Revisión Temática de los programas de acción del IPEC en Perú y Colombia sobre educación formal, no formal y capacitación vocacional.** Lima.
- OIT. (2003). **Análisis de la Política Nacional Frente al Trabajo Infantil en Colombia. 1955-2002.** Bogotá,
- OIT. (2002). **Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil. Guía para implementar el Convenio número 182 de la OIT.** Ginebra.
- OIT, (1996). **¡Alto al trabajo infantil!** Ginebra.
- ONU. (1989). **Convención Sobre los Derechos del Niño.**
- Olerón, P. (1987) **El niño: su saber, y su saber hacer.** Madrid.
- Presidencia de la República de Colombia. (1989). **Código del Menor.** Bogotá.
- Richards, Martin () **La integración del niño en el mundo social.** Buenos Aires.
- Stone, Martha (1998) **La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.** Buenos Aires.
- Sullivan Harry. (1959). **La entrevista psiquiátrica**
- Tobón, C. Mónica. (1999). **Aprendiendo a Amarlas.** Una Experiencia de Desarrollo Personal en niñas explotadas sexualmente o en riesgo. Niñez. Fundación Antonio Restrepo Barco. IPEC – OIT Bogotá.
- Tobón, C. Mónica (1997). **Colección Artesanías de la Vida.** Fundación Antonio Restrepo Barco y otros. Bogotá.
- Tobón, C. Mónica. (2002). **Fluir. El arte del malabarismo.** Fundación Antonio Restrepo Barco. Bogotá.
- Tobón, C. Mónica Guzmán Jorge E. (1994). **Herramientas para construir equidad entre hombres y mujeres.** Proyecto Proequidad, GTZ. Bogotá.
- UNICEF, (1999). **Trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe.** Bogotá
- UNICEF, (1996). **Mejores escuelas: menos trabajo infantil.** Bogotá.
- Van der Gaag, Jacques. (2004) **El desarrollo infantil temprano.** World Bank.
- Velasco, Honorio (1993) **Lecturas de antropología para educadores.** Madrid.
- Vygotsky, Lev S. (1978) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona.
- Vygotsky, Lev S. (1978) **Pensamiento y Lenguaje.** Buenos Aires.
- Winnicott, Donald (1960) **Exploración psicoanalítica.** Londres.
- Winnicott Donald (1979) **El mundo a pequeñas dosis.** Londres

Anexo 1  
MATRIZ DE ESTACIONES  
Estación | viaje al centro reconocirme - volver a ser niño

**OBJETIVO:** Sensibilizar a los docentes participantes del proyecto acerca de las posibilidades que tienen como sujetos y de sus múltiples alternativas de crecimiento personal a través del reconocimiento e identificación corporal y sensorial.

ACTIVIDAD	TÓPICOS A DESARROLLAR	OBJETIVO	IMPLEMENTOS PARA EL VIAJE
<b>El Mapa</b>	Abrir puertas, leer el grupo y apertura del proceso.	Introducir a los participantes en la metáfora del VIAJE AL CENTRO y recoger preguntas e inquietudes con respecto al proceso que se va a iniciar.	Papel kraft, marcadores gruesos de diferentes colores, cinta de enmascarar, tijeras y crayones.
<b>La caja de fósforos</b>	Autovaloración.	Realizar un proceso de búsqueda y reconocimiento de ese valor que los hace únicos y auténticos.	Una caja de triplex por grupo, papel iris tamaño carta, colores, el diario, lápiz y borrador.
<b>El Nombre: Cuerpo, historia y creación.</b>	Confianza y sueños	Empoderar el nombre como fuerza interior y como herramienta de ensoñación.	Fichas bibliográficas de colores, lápiz y hojas blancas.
<b>El Autorretrato</b>	Fuerza interior y sueños.	Habitar el cuerpo poteciando las historias escritas en él.	Grabadora, casete, papel edad media, pasteles, fijador y cinta de enmascarar.
<b>Espectros</b>	Miedos y frustraciones.	Fortalecer el ser a través del reconocimiento de los miedos y las frustraciones.	Papel edad media, anilinas de colores, kraft y cinta de enmascarar.
<b>Huellas</b>	Amor	Reconocer la presencia del amor en nuestra vida.	Pliegos de papel bond, pasteles, crayones y cinta de enmascarar y colbón
<b>Cara y sello</b>	Infancia, Trabajo infantil y maltrato	Visualizar a partir de experiencias propias la niñez y el trabajo infantil.	Octavos de cartulina blanca, fichas bibliográficas, colores y cinta de enmascarar.
<b>El tesoro</b>	Necesidades y prioridades individuales.	Explorar individualmente las habilidades que permiten darnos valor en la vida.	Papel crepe, kraft, colbón, cabuya.
<b>El espejo</b>	Vínculos y relaciones	Inter-relacionarnos con los otros. Expresar corporal y verbalmente los imaginarios en torno al trabajo infantil.	Grabadora y casetes. Grabadora, música, velas con aroma de color blanco, vinotinto, naranja, azul y violeta, fósforos e incienso.
<b>El museo del niño trabajador</b>	Trabajo infantil	Explorar la creatividad como potencial propio que permite enfrentarse a situaciones de cambio y de conflicto.	Alambre dulce, palos de paleta, colbón, balso, ladrillitos, plastilina y otros.
<b>Taller del artesano</b>	Creatividad		
<b>Taller del juego</b>	Juego y creatividad	Resignificar el juego en la vida	Grabadora, música, pelotas pequeñas de letras, cinta, papel periódico y tizas.

# ANEXO 1

## MATRIZ DE ESTACIONES

### Estación II viajando juntos: Re - escribiendo la escuela

**OBJETIVO:** Resignificar la escuela a través de la vivencia y revalorar su importancia en la construcción del ser y de un futuro con mejores condiciones de vida para los niños y niñas vinculados al trabajo infantil.

ACTIVIDAD	TÓPICOS A DESARROLLAR	OBJETIVO	IMPLEMENTOS PARA EL VIAJE
<b>Compañeros de viaje: figuras con el cuerpo, el pozo y la maquina.</b>	Trabajo en equipo	Fortalecer el encuentro con el par dentro de la escuela.	Cinta de enmascarar y papel periódico.
<b>¿Quién dijo, que yo dije que ella dijo?</b>	Comunicación	Reflexionar sobre su rol dentro de los procesos de comunicación en la escuela.	Papel kraft, papel crepe, cartulina, marcadores, hojas blancas, cinta de enmascarar, colbón.
<b>La escuela que tenemos</b>	Autovaloración de la labor docente.	Evidenciar el aporte que cada uno de los docentes hace a su escuela.	Papel kraft, papel iris, colbón, balso, papel crepe, cinta de enmascarar, plastilina, vinilos, lana.
<b>Mis saberes</b>	Saberes	Explorar los diferentes saberes que hay en cada ser. Evidenciar los estereotipos que se manejan en la	Papeles de diferentes texturas, tamaños y colores, plastilina, marcadores, colbón, cinta de enmascarar, lanas de colores y agujas de crochet.
<b>Los ausentes, los presentes y los ideales.</b>	Estereotipos	cotidianidad y en el aula.	Ninguno
<b>El mapa laboral</b>	Frustraciones	Realizar un recorrido por la vida laboral para recuperar encuentros y desencuentros.	Fotocopias de las fotografías de niños trabajadores de Screen, documentos y lecturas de trabajo infantil, papel kraft, marcadores, crayones, colores, cinta de enmascarar.
<b>El regalo</b>	Potenciales	Construir y llevar al aula los potenciales del docente valiéndose de las cosas que ofrece su entorno inmediato.	Galería, cuentos, tiza, juguetes, juegos de mesa, rondas infantiles. Papel kraft, cinta de enmascarar, fichas bibliográficas, marcadores gruesos de colores.
<b>Maestro mío</b>	Percepción del docente	Reflexionar sobre la auto-percepción del papel como docente que desempeña cada uno de los participantes en el aula.	

# ANEXO 1

## MATRIZ DE ESTACIONES

### Estación III El legado *yo puedo decidir*

**OBJETIVO:** Redescubrir los potenciales que ellos tienen en su papel como docentes y que pueden ser utilizados en el aula.

ACTIVIDAD	TÓPICOS A DESARROLLAR	OBJETIVO	IMPLEMENTOS PARA EL VIAJE
<b>La encuesta</b>	Rol de poder.	Reflexionar sobre el poder de cambio que tiene cada uno de los participantes.	Formato de encuestas, papel periódico, marcadores y cinta de enmascarar.
<b>El guardián del poder</b>	Valoración del poder.	Resignificar experiencias de poder en el aula.	Caja de fósforos, pliegos de papel de colores, marcadores, pegante, cinta de enmascarar, hojas tamaño carta iris, autoadhesivos decorativos y de letras, velas, música.
<b>El poder de la naturaleza.</b>	Resiliencia	Explorar la definición de poder	Música, fichas bibliográficas, papel edad media, pasteles
<b>Los 5 poderes</b>	Participación y relaciones	Auscultar la influencia que ejerce el docente en los diversos espacios donde se mueve.	1/8 de Cartulina blanca, crayones, colores, lápices.
<b>Me recordaran como....</b>	Generación de cambios	Fortalecer el espíritu transformador	Papeles de diferentes texturas, tamaños y colores, plastilina, marcadores, colbón, cinta de enmascarar Hojas blancas y de colores, lápices, colores,
<b>Mi fuerza interior</b>	La fuerza interior, la energía que guía la vida.	Explorar esa fuerza interior que a cada uno ha permitido lograr lo que se ha propuesto y encontrar ese poder que a veces no se percibe. <del>Encontrar en cada uno de los participantes las pistas que</del>	marcadores delgados, cartulina en octavos o en cuartos, cinta de enmascarar, arcilla.
<b>Buscando al profe</b>	Recuperación de los sueños.	conducen a encontrar el profe que alguna vez quisieron ser. Reconocer los alcances que se tienen en la cotidianidad y llevarlos al aula.	Papel Kraft, marcadores gruesos.
<b>Recetario de poderes</b>	El poder como elemento de transformación.		Cartulina en cuartos, crayones, lana, colbón, marcadores delgados, cinta de enmascarar.

## Anexo 2

# Proyectos Globales

---

A continuación se incluyen los proyectos de aula y proyectos globales diseñados y redactados por los docentes y, que están siendo aplicados con los alumnos de básica primaria en las instituciones educativas que participaron del *Ruta pedagógica para prevenir y erradicar el trabajo infantil desde el aula*.

### Muzo - Proyecto 1

---

Este proyecto está enfocado a población escolarizada y no escolarizada. En él se presentan propuestas prácticas encaminadas a la orientación de niños y niñas, sus familias y la sociedad, para generar conciencia sobre los daños que sufren los menores de edad que se dedican al trabajo.

#### JUSTIFICACIÓN

La formación de la persona se da conviviendo en el seno de la familia; es allí donde a niños y niñas se les deben brindar bases sólidas fundamentadas en el afecto y el respeto, una buena alimentación, un sano esparcimiento y una excelente educación, que les permitan el goce de su vida.

Esta formación continúa en la escuela, donde es fundamental el papel del maestro para ayudar a forjar el camino que conduzca a los estudiantes a su formación como ser integral.

Es evidente que la responsabilidad de la formación del educando no solo recae en los padres de familia, sino en el maestro. Se ha detectado que tanto niños y niñas como jóvenes requieren distintos referentes para motivarse y dar un paso hacia el cambio.

La metodología que se propone, está encaminada a generar un cambio en el pensar y actuar de la comunidad educativa. Está demostrado que la educación que reciben los niños y las niñas de parte de sus padres requiere de un apoyo regular a través de talleres de formación personal y valores enfocados al ser y partiendo de los valores para luego integrarlos en las áreas específicas y encontrar entonces el saber ser.

#### DIAGNÓSTICO

En el sector minero de Muzo, Boyacá, la economía gira en torno a la explotación de la esmeralda, tanto industrial como artesanal. En la primera, se utilizan diferentes máquinas,

material explosivo y personal que trabajan en horarios extendidos sin un sueldo que remunere apropiadamente sus actividades; en la segunda se observan más los trabajos forzados. Estas familias a diario salen desde muy temprano a excavar, llevando consigo a sus hijos a correr riesgos, aguantando hambre y sed, o en muchos casos dejando los niños encerrados en los ranchas totalmente desamparados.

Las necesidades económicas que impulsan a estas personas a realizar estos trabajos conviven además con problemas como el alcoholismo, la desnutrición, el machismo y la desintegración familiar dejando niños y niñas a la deriva: las niñas son explotadas sexualmente desde muy temprana edad; los niños abandonan la escuela porque deben salir a trabajar, especialmente en la guaquearía, para colaborar con el sustento de la familia.

El Programa de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en Minería Artesanal se llevó a cabo en la Institución Educativa Concha Medina de Silva que cuenta con las sedes Guadaluán Alto, Guadaluán Bajo, La Isla, Sábripa y La Paita con 370 alumnos desde los grados Preescolar a Noveno.

#### OBJETIVOS GENERAL

Aplicar estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de la personalidad; contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer las escuelas de padres de familia para generar nuevos referentes en la familia y la sociedad y que éstos fomenten la convivencia armoniosa.
- Promover en niños y niñas el conocimiento de sí mismos para realizar el adecuado conocimiento de sus valores, fortalezas y actitudes para favorecer su desarrollo integral.
- Fomentar una metodología innovadora a partir del desarrollo personal para la educación, socializando a los padres de familia para mejorar el trabajo educativo en la Institución.
- Diseñar, planear, ejecutar y evaluar acciones para contribuir en la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en las peores formas.

## 4. Cronograma de actividades

F e b r e r o						
D	L	M	M	J	V	S
6	7	<b>8</b> Mi vivir cotidiano 4° en adelante	9	<b>10</b> Viaje por el interior 5°	11	12 Me reconozco
13	14 Conociendo a mi familia	15 Aprendo de los abuelos refranes	16 Comunidad «problemas sociales»	17 Comparto mis experiencias	18 ¿Quién educa a quien? 5°	19
20	21 Lo que traigo de casa	22	23 La escuela que tenemos todos los grados	24 ¿Quién te gustaría ser?	25	26 Cambia de actitud
27	28 A quien le hecho la culpa 5°					

M a r z o						
D	L	M	M	J	V	S
		<b>1</b> Reconocimiento de si mismo y su medio «proyecto de vida»	2	<b>3</b> ¿Por qué no rindo en mis estudios?	4 ¿Para qué estudio?	5
6	7 Descubro fortalezas en los niños	8	9 Yo quiero ser el mejor del mundo	10 Cajita de valores 5°	11	12
13	14	15 El saber corporal y nuestras habilidades	16	17 ¿Quién soy?	18	19
20 Conoci- éndonos mas	21	22 Relaciones interpersonales	23	24	25 El cambio a mi alcance	26
27	28 Topografía de mi escuela	29	30 Los trabajos	31		

### FAMILIA Y SOCIEDAD

- Mi vivir cotidiano
- Lo que traigo de mi casa
- Conociendo mi familia
- Comunidad problema y sociedad
- Aprendo de los abuelos
- ¿A quién le hecho la culpa?

### MI CUERPO

- Viaje por el interior
- Me reconozco
- Conociéndonos mas
- El saber corporal y mis habilidades

### LA ESCUELA

- ¿Quién educa a quién?
- La escuela que tenemos
- ¿Quién soy?
- El cambio a mi alcance
- Lo que vemos
- Lo que tenemos
- Autoestima
- El destape

### TRABAJO INFANTIL

- Los trabajos
- Yo quiero ser el mejor del mundo
- Compartiendo mis experiencias
- Evitemos la explotación laboral de los niños
- Que debo cambiar
- Creciendo en valores



## 6. Ejemplo de actividades contempladas en el proyecto

---

### Modulo de Trabajo Infantil:

#### LOS TRABAJOS

El animador invita a los participantes a cantar la canción «En el puente de aviñon».

El animador hace la acción de los trabajos que se deseen representar, los participantes lo repiten.

Luego reparten papelitos de colores para formar grupos de 4 integrantes y cada grupo dramatiza los trabajos que comúnmente realizan en la casa después de estudiar. Se hacen comentarios de las dramatizaciones, seguidamente cada grupo escribe en una tarjeta el trabajo dramatizado y se clasifican según el grado de complejidad formando un árbol conceptual.

Luego se da una breve explicación del árbol conceptual formado; se entregan continuación frases a cada grupo para que las lean y las analicen como las siguientes:

«El trabajo infantil nos hace niños tristes»

«La educación es el camino del éxito»

«El estudio es un tesoro y me hace feliz»

Luego cada participante escribe en una tarjeta un compromiso que le permita realizarlo y colocará en el lugar más bonito de su casa.

**GRUPO:** 45 Participantes

**GRADOS:** Primaria

**AREAS:** Ética y valores, artística.

**TIEMPO:** 2 Horas

## YO QUIERO SER EL MEJOR DEL MUNDO

El animador y los participantes se ubican en círculo y realizarán la dinámica «Cuando tengas muchas ganas de reír». Seguidamente observan diferentes láminas de niños felices realizando actividades, cada participante escribe en una tarjeta lo que más le gustó de esas imágenes.

Se les presentan luego láminas de niños trabajando, los participantes las observan y escriben en tarjetas lo que más les haya impactado.

Socializan los comentarios.

El animador reparte revistas, tijeras, colbón y octavos de cartulina a cada participante y cada uno de ellos buscará y recortará las cosas que le gustaría tener y la persona que le gustaría ser, formando cuadros que luego se expondrán y se socializarán. Cada niño llevará su cuadro para la casa, lo dará a conocer a sus padres y lo colocará en el mejor lugar de la casa y hará un compromiso de llevar sus sueños a la realidad.

**GRUPO:** 25 Participantes

**GRADO:** Cuarto, quinto y Sexto

**AREA:** Ética y Valores, Sociales y Artísticas.

**TIEMPO:** 2 Horas

## COMPARTIENDO MIS EXPERIENCIAS

### TALLER DIRIGIDO A LOS PADRES DE TODOS LOS GRADOS.

El animador iniciará el taller con la dinámica «La tempestad» en la cual se formarán grupos de 4 integrantes, los cuales compartirán experiencias de trabajo realizados en su niñez, luego cada uno lo plasmará en un dibujo que luego socializarán comentando la edad en que comenzó a trabajar y las condiciones en que realizaba ese trabajo.

Seguidamente el animador realizará la dinámica «Tingo tango» y el padre de familia que quede con la pelota comentará que es lo que más le gusta de su hijo y que es lo que no le gustaría que fuera su hijo cuando sea grande y que haría para que estos sueños se hagan realidad. Si son muchos padres se le recomendaría que ellos contestaran esas preguntas en hojas de block o de colores y luego sacar al azar y socializarlas.

El animador invitará a los padres a formar grupos de 3 integrantes y a cada grupo le dará una carta de un niño trabajador y de un niño que estudia.

Las leerán y las comentarán, luego cada grupo socializará lo que más le haya impactado de las cartas.

Cada padre recibirá una tarjeta y en ella escribirá un compromiso personal para llevar acabo y hacer realidad los sueños de sus hijos.

**TIEMPO:** 2 Horas

## EVITEMOS LA EXPLOTACIÓN LABORAL DE LOS NIÑOS TALLER PARA PADRES

El animador invitará a los padres de familia para que se enumeren para realizar la dinámica « Un limón y medio limón llaman a dos limones y medio limón».

Se les proyectará un video sobre las formas de explotación laboral de los niños en Colombia.

Haremos comentario del video e ideas sobre los derechos de los niños y niñas y legislación laboral, luego el animador repartirá papelitos de colores para formar grupos de 4 integrantes y les entregará a cada grupo cuadros de los niños donde dan a conocer sus sueños y lo que les gustaría tener cuando sean grandes, los observarán y se harán comentario del trabajo realizado por los niños y también se les entregarán láminas de niños trabajando y de niños realizando actividades en las cuales son felices.

Seguidamente cada uno de los padres de familia hará un compromiso para detener los derechos de los niños e impedir que los niños sean explotados laboralmente, lo escribirán en una tarjeta y cada padre la colocará en la caja de tesoros.

**TIEMPO :** 2 Horas

## QUE DEBO CAMBIAR

Inicio la clase con la dinámica de integración llamada «Tingo tango» en la que el niño que quede con la balota dirá algo bueno o malo sobre la maestra, esto tendrá una duración de 10 minutos.

*Corredor de entrada:*

Les pido a los niños que de acuerdo al mes en que cumplan años se formen los grupos ejemplo: enero y febrero en un grupo, marzo y abril en otro y así consecutivamente hasta formar 6 grupos.

*Actividad central:*

Le pido a cada grupo que en una hojita cada niño escriba 12 cualidades y 2 debilidades de su maestra, luego socializaremos esto. Luego cada niño elaborará una carta a su maestra donde le diga que le gustaría que ella cambiara, luego las socializamos.

La tarea de cada niño es escribir una carta dirigida a su mamá donde le diga que le gustaría que ella cambiara.

## CRECIENDO EN VALORES

**DINAMICA DEL NOMBRE:** La primera persona participante del grupo dice el nombre de él, la siguiente persona dice el nombre de la primera y el de él y así sucesivamente con todos los estudiantes hasta que el último diga el nombre de todos y el de él tratando de que ninguno se equivoque.

Aplicable a los grados de 1° a 9°

**Logro:** Valorar la importancia de tener un nombre, desarrollando su capacidad artística y cognitiva.

**AREAS:** Español, ética, artística, naturales, religión.

## DISFRUTO MI NIÑEZ MEDIANTE LA LÚDICA EN EL AULA

### JUSTIFICACION

La lúdica en el aula para los niños y niñas de la sede Rural de Checua será un espacio donde los nuevos métodos educativos basados en la lúdica se conviertan en una experiencia pedagógica encaminada al desarrollo de la formación integral previniendo la deserción escolar y el bajo rendimiento académico, aplicando juegos didácticos que permitan la permanencia y el gusto por aprender dentro y fuera del aula, despertando en los educandos las habilidades de actuar con emoción profunda y voluntad, disfrutando un juego o una actividad que aplicada a las diferentes áreas del aprendizaje el conocimiento se convierte mas valioso, puesto que lo obtiene de su propia experiencia y por lo tanto le confiere significado.

El proyecto brindara aportes a cada uno de los sujetos actores e interventores del mismo de tal manera que para los docentes les servirá de ayuda pedagógica para la adquisición del conocimiento y desarrollo personal; a la institución le permitirá articular e integrar aportes a la construcción del PEI, como proceso de cambio que toma la escuela desde su función social; para los alumnos y padres de familia generara cambios en las actitudes y perspectivas de los beneficios que se puedan conseguir con el desarrollo de la lúdica dentro y fuera del aula.

### DIAGNOSTICO

Para el desarrollo de una educación integral se ve la necesidad de crear un espacio donde los niños y niñas aprendan jugando de una manera más cómoda; innovando así el conocimiento incrementando la autoestima, el Interés por la investigación y en especial el uso del tiempo libre.

### OBJETIVOS GENERAL

Proponer y validar alternativas didácticas y metodológicas mediante la lúdica para fortalecer el rendimiento académico y mejorar la calidad de vida de los estudiantes de la escuela Rural Checua.

## ESPECÍFICOS

- Aplicar las metodologías y conocimientos, adquiridos en la capacitación «La erradicación del trabajo infantil».
- 2• Disminuir la deserción escolar aplicando el método lúdico- pedagógico, permitiendo así la permanencia y el gusto por aprender disfrutando de su vida escolar.

ESTACIONES Y/O MOMENTOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	INDICADOR DE EVALUACION

Rayito de Luz, surge como una respuesta, a la gran dificultad social por la cual atraviesan nuestros niños, en la que se evidencia un desconocimiento de valores, baja autoestima, una crisis familiar evidente y los cambios educativos repentinos; es importante generar estrategias para permitir que los educandos tengan un marco de referencia adecuado, para la satisfacción de sus necesidades de modo que los educandos puedan acceder a gran variedad de posibilidades de vida, que les motiven a desarrollar al máximo sus potencialidades y les alejen de situaciones maltratantes a los que están siendo expuestos continuamente.

### 1. JUSTIFICACIÓN

Puesto que los niños son los seres más sensibles a los cambios y tienen la posibilidad de adaptarse con gran facilidad a los mismos, es importante emplear la lúdica como elemento clave en la realización de las distintas actividades y en las distintas áreas del conocimiento (identidad, a qué juego, mi familia, escuela, proyecto de vida, proyección laboral y mi entorno).

Mediante la realización de talleres, charlas, dinámicas entre otras que involucren paulatinamente a los demás miembros de la familia en el desarrollo de las mismas y así generar nuevas actitudes en niños y adultos que redunden en un cuestionamiento de su quehacer actual y surja el cambio tan necesario en nuestra comunidad.

### 2. DIAGNÓSTICO

A lo largo de tres meses estuvimos participando en la Ruta Pedagógica para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Una capacitación sobre lúdica y de desarrollo personal con el fin de vivenciar experiencias que nos permitieran, evocar, recuperar, resignificar y empoderar nuestras vidas personales, familiares, sociales y laborales; a demás fuimos invitadas a replicar esta experiencia con nuestros estudiantes y este proyecto es el resultado de esa invitación.

Durante estos ires y venires con nuestras experiencias, analizamos como el Trabajo Infantil, de una u otra forma contribuye a que los niños y niñas pierdan espacios vitales de desarrollo tales como el juego, el compartir con la familia y con sus congéneres y pierden la escuela, espacio vital para su desarrollo y proyección hacia el futuro.

Por esto nosotras como docentes, madres, hijas, hermanas y demás decidimos afrontar esta situación desde el aula que es nuestro espacio de acción y proyección y desde donde

tenemos la capacidad de cambiar vidas, modos de pensar y actuar para luchar contra este flagelo que esta alejando a los niños y niñas de las aulas, de sus familias y sus prominentes futuros.

Para concluir, la lucha contra el Trabajo Infantil debe hacerse desde todos los frentes posibles y nosotras desde nuestra labor en el aula estamos listas y preparadas para asumirla.

### 3. OBJETIVOS

- Enriquecer el proceso académico que se viene desarrollando en nuestras aulas de clase para fomentarla creatividad y permanencia de los niños y niñas en nuestras instituciones educativas.
- Contribuir con el proceso de prevención y erradicación de Trabajo Infantil que se viene desarrollando en el Municipio de Muzo.
- Desarrollar un programa con los niños y niñas que estimule su autoestima, promueva su desarrollo personal y apunte al mejoramiento de su rendimiento académico.

### 4. MATRIZ DE PLANEACIÓN

RAYITO DE LUZ, nos invita a reflexionar sobre nuestra cotidianidad, para proyectar un cambio afianzado en valores, autoestima, en busca de una realización personal que mejore la calidad de vida ligada a la fe.

Tiene como objeto prevenir y erradicar el trabajo infantil a través de una serie de módulos denominados mi identidad, a que juego, la familia, mi escuela, proyecto de vida, aprendamos ahora trabajemos mañana y mi entorno; los cuales se realizarán por medio de talleres dirigidos a la comunidad educativa de Muzo, iniciando en cada una de nuestras instituciones y haciendo extensivo a las demás.

Los módulos tendrán una duración de una semana; los materiales requeridos para la realización de los mismos serán previamente planeados, solicitados y adquiridos a través de la administración municipal.



El proyecto tendrá su respectiva evaluación teniendo en cuenta los indicadores de logro correspondientes a cada módulo.

## 5. EJES TEMÁTICOS

MÓDULOS	ACTIVIDADES
MI IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Cajita de cualidades</li> <li>☐ Viaje al pasado</li> <li>☐ El tren de lo que me gusta. y me disgusta.</li> <li>☐ La autobiografía.</li> </ul>
A QUÉ JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ La alegría</li> <li>☐ Los deportes</li> <li>☐ Juego en grupo</li> <li>☐ Gozo</li> <li>☐ Mi cuerpo</li> </ul>
LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Vivencias</li> <li>☐ Hostilidad</li> <li>☐ Aprender</li> <li>☐ Jugar creando</li> </ul>
MI ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ De fiesta en la escuela.</li> <li>☐ Carta a mi mejor compañero.</li> <li>☐ Decoro mi ambiente</li> <li>☐ La maleta de papá y mamá.</li> </ul>
PROYECTO DE VIDA	<p><b>Valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ El huevo</li> <li>☐ Respetando la naturaleza</li> </ul> <p><b>Autoestima:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ La sinceridad</li> <li>☐ Perdón</li> </ul> <p><b>Realización personal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ La fiesta</li> <li>☐ Aprendiendo a dibujar</li> </ul> <p><b>Fe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Creo en ti</li> </ul>
APRENDAMOS AHORA, TRABAJEMOS MAÑANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Lo que me agrada hacer</li> <li>☐ Mi tiempo libre</li> <li>☐ Me conozco</li> <li>☐ Mi voto</li> <li>☐ ¿Debo trabajar?</li> </ul>
MI ENTORNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>☐ Mis amigos</li> <li>☐ Mis vecinos</li> <li>☐ El campo</li> <li>☐ La ciudad</li> <li>☐ La sociedad</li> </ul>

## 6. EJEMPLO DE ACTIVIDADES CONTEMPLADAS EN EL PROYECTO

### Aprendamos ahora trabajemos mañana

El presente módulo tiene su fundamento principalmente en los derechos del niño y niña que le deben acompañar desde el seno materno durante su gestación y con toda razón al venir al mundo.

La erradicación del trabajo infantil es hoy en día preocupación mundial, pero ante todo en América Latina donde el fenómeno se ha vuelto el pan de cada día y la explotación se acentúa de forma preocupante.

El siglo XXI deberá ser una ventana hacia la posibilidad y construcción de un mundo más justo, más digno y de mayor disfrute humano.

Por ello la escuela enfrenta una tarea delicada, pues en este momento deberá brindarse al niño y niña como la mejor opción y aunque sin remuneración tiene la tarea de atraerlo para que desde sus aulas coloquen el cimiento para su futuro con mayor calidad de vida.

Es así como el presente módulo intenta plantear y poner en práctica mecanismos facilitadores que propendan por el disfrute, el goce y la aproximación al aprendizaje lúdico-académico antes que al trabajo propiamente dicho.

#### VALORACIÓN DEL MÓDULO:

- 1º Valora sus actividades realizadas dentro y fuera de la escuela
- 2º Identifica su forma de pensar y de actuar frente a los demás
- 3º Se apropia de los roles que le agrada
- 4º Conoce algunos de sus derechos y deberes
- 5º Se proyecta laboralmente en un futuro

## ACTIVIDADES

### 1. **Nombre:** Lo que me agrada hacer.

**Dirigido a:** Docentes, padres y estudiantes.

**Alcance:** Buscar en el niño una proyección hacia un futuro mejor.

**Corredor de entrada:** Se explicará las diferentes estaciones del rally. Representarán en cada estación los oficios que realizan fuera de la escuela.

1º Los niños en un día de molienda

2º Cuidando a sus hermanos.

3º Desyerbando yuca en un día soleado.

**Actividad central:** Representar con un dibujo cuando tenía 5 años, otro como soy ahora y en otro lo que quiero ser cuando sea mayor.

**Cierre:** Colocar los dibujos en una parte visible motivándolos para que cada uno hable sobre los dibujos, analizarán cada actividad.

### 2. **NOMBRE:** MI TIEMPO LIBRE

**Dirigido a:** Docentes, padres de familia y estudiantes.

**Alcance:** Lograr que el niño se recree con sus labores diarias, haciendo uso correcto del tiempo libre.

**Corredor de entrada:** Ejercicio de relajación, empleando música suave para permitir mayor concentración se ubican los participantes en el piso separadamente se les pide cerrar los ojos, recordar y proyectar desde su niñez hasta la edad adulta preguntando que le gusta hacer, que no le gusta hacer y que le gustaría

**Actividad central:** Dibujar las actividades que le gusta a diario y escriba cuales de ellas le gustan. ¿cuáles no y porqué?

**Cierre:** Preguntar a los participantes ¿por qué les llamó la atención la actividad y como se sintieron realizándola?

### 3. NOMBRE: ME CONOZCO

**Dirigido a:** Docentes, padres y estudiantes.

**Alcance:** Elevar la autoestima de cada uno de los participantes, en las actividades que realiza.

**Corredor de entrada:** Formando un círculo los niños entonarán una canción "El puente de Aviñon" realizando los movimientos que dice la canción (planchar, lavar, asear, cocinar, zapatero) posteriormente hacemos ejercicios como la carretilla caballitos y gimnasia rítmica.

**Actividad central:** Dibujamos el cuerpo del niño que trabaja mucho y en otra hoja dibujamos a un niño que no trabaja y observamos su cuerpo, estatura, presentación y otros rasgos físicos, intelectuales y emocionales.

**Cierre:** Socializar y concluir conociendo las ventajas y desventajas del trabajo infantil.

### 4. NOMBRE: MI VOTO.

**Dirigido a:** Docentes, padres y estudiantes.

**Alcance:** Involucrar al niño dentro de la democracia participativa.

**Corredor de entrada:** Cada participante debe elegir el compañerita del curso escribiendo su nombre en forma secreta, de acuerdo a sus cualidades.

**Actividad central:** Se les entregará una papeleta para que en forma secreta escriban el nombre del compañero a elegir.

Cada niño explicará los aspectos positivos tenidos en cuenta para la elección.

**Cierre:** Escribirán estos aspectos en una silueta humana visible a los demás compañeros.

### 5. NOMBRE: DEBO TRABAJAR

**Dirigido a:** Docentes, padres y estudiantes.

**Alcance:** Identificar a los estudiantes que trabajan en su medio y los que no lo hacen.

**Corredor de entrada:** Cada participante imitará las actividades hechas por la familia, dentro y fuera del hogar.

**Actividad central:** Representará mediante un dramatizado los oficios realizados en su medio.

**Cierre:** Realizar una pequeña socialización: ¿cómo se siente? ¿Qué le gusto o disgusto? ¿Qué partes del cuerpo les duele después de realizar la actividad?

## Sogamoso - Institución Educativa Nuestra Señora de Morcá

---

Conociendo la problemática social de la región vemos que muchos niños pertenecen a familias de escasos recursos económicos, en ocasiones no alcanzan a suplir las necesidades más elementales, motivo por el cual los niños se ven obligados a trabajar desde muy temprana edad, realizando oficios superiores a sus capacidades.

A estos infantes desde que nacen se les vulneran sus derechos fundamentales, en especial el de la educación, porque al vivir en estado de miseria no tienen espacio ni oportunidad para lograr su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotor, verbal, afectivo, aspectos indispensables para su formación.

A nosotros los educadores nos compete el compromiso de garantizar la educación de los niños y adolescentes, porque hacemos parte de cada uno, y ellos hacen parte de nuestra historia.

Esta conciencia nos debe proporcionar la fuerza necesaria para ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL y motivar al niño para que asista y permanezca en la escuela, cambiando la pica, la carretilla, y otras herramientas por el lápiz, los colores, el cuaderno, los libros y el pincel.

Para contrarrestar esta problemática el grupo de docentes que participó en el programa RUTA PEDAGOGICA, desde el 14 de febrero planeó y desarrollo una serie de actividades lúdico-pedagógicas para que el niño permanezca en la escuela y pueda expresar sus fantasías, sus sueños y sus sentimientos.

### 1. Justificación

Para hacer que el niño permanezca en la escuela se ha diseñado una ruta pedagógica en la que el niño viva experiencias de comunicación, expresión, colaboración, conocimiento de sí mismo, exploración, que le permitan soñar con un futuro diferente al de sus antepasados.

Este proyecto pretende encaminar al niño hacia actividades diferentes a las que usualmente realiza en su comunidad, demorando su incorporación al trabajo a temprana edad, motivándolo para que se haga actor principal en su proceso de aprendizaje.

## 2. Objetivos

### OBJETIVO GENERAL:

Hacer de la Escuela un lugar donde el niño viva una infancia feliz a través de una ruta pedagógica que lo conduzca a soñar con nuevos horizontes, buscando que se aleje de los trabajos forzosos e inapropiados para su edad.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Rescatar el amor por la lectura y la escritura por medio de valores expresando sentimientos.
2. Fomentar auto-conocimiento, respeto, amor por sí mismo y por los demás.
3. Sensibilizar a los padres de familia de la importancia de la Educación, como estrategia de superación.
4. Hacer de la Escuela un lugar agradable donde el niño viva una infancia feliz, haciendo uso de métodos pedagógicos que le ayuden en su formación integral y crean en él amor por el Colegio.
5. Buscar que el niño conozca y aprenda a querer su cuerpo mediante rondas, juegos y demás actividades lúdicas.
6. Despertar el deseo de superación afianzándoles el amor por sí mismo y por su Institución.
7. Motivar el amor propio y el respeto por su entorno.
8. Diseñar canales de comunicación adecuados entre el docente y el alumno, con el propósito de despertar su creatividad e ingenio, en forma individual y grupal.
9. Utilizar la lúdica como metodología para el aprendizaje recreativo, vivencial y creativo.
10. Motivar al niño para que estudie, se supere y no trabaje a muy temprana edad.
11. Conocer la historia de vida de algunos estudiantes.

### 3. Cronograma y ejes temáticos

#### ACTIVIDAD GRADO

Sensibilización a los padres de familia sobre la importancia del estudio para sus hijos

Padres de Familia

Reflexionar y plantear alternativas para promover el que cada uno se acepte tal y como es.

Grados Segundo - Tercero - Cuarto y Quinto Sede Battá

Motivar el amor propio, a los demás y a su entorno.

Niños Grado Quinto

Motivar al niño para que estudie se supere, y no trabaje a muy temprana edad.

Batta

Conocer los cambios que sufre el cuerpo de la niña y el niño en la pubertad.

Niños (as) 4° y 5° Primaria. Sede Battá.

Reconocimiento de la capacidad de cambio personal.

Grados Tercero, Cuarto y Quinto. Sede Battá

Desarrollar la motricidad fina, atención y concentración a través de la técnica de enrollado.

Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto. Sede Battá.

Construir y mecanizar conocimientos a través del modelado y trabajo en plastilina.

Cuarto y 5 Sede Battá.

Desarrollar la creatividad e imaginación a través del dibujo y coloreado.

Cuarto y Quinto Primaria. Sede Battá.

Despertar en el niño el interés, la creatividad hacia la creación artística.

Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto. Sede Battá.

Crear figuras a través del recortado modelado, picado, esgrafiado y diferentes materiales sobre la cartulina.

Grados Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto. Sede Battá

Viajamos a un futuro hermoso

Dibujo una máquina del tiempo.

Grado Tercero

Los niños comentarán como se vieron en el futuro. Sacerdotes, profesores, doctores etc.

Los niños traerán sus disfraces y contaran como me siento.

Grado Tercero. Sede Central.

Dibujarán como se vieron en el futuro. Sacerdotes, profesores, doctores, etc.

Grado Tercero. Sede Central.

Los niños traerán sus disfraces y contaran como me siento.

Grado Tercero. Sede Central.

Los niños buscarán la forma de que se entrevisten con cada uno de los personajes.

Grado Tercero. Sede Central.

Los niños escribirán un pequeño cuento donde ellos sean el personaje que vieron en el futuro.

Grado Tercero. Sede Central

Conocer el Cuerpo.

Grado Preescolar y Primero. Sede Battá

Movimiento Corporal

Grado Preescolar y Primero. Sede Battá.

Conocimiento de miembros superiores e inferiores.

Grado Preescolar y Primero. Sede Battá.

Expresión de Sentimientos

Grado Preescolar y Primero. Sede Battá.

Enseñanza de las vocales

Grado Preescolar y Primero. Sede Battá.  
 Enseñanza de los números  
 Grado Preescolar y Primero. Sede Battá.  
 Fortalecer la Autoestima.  
 Grados Todos. Sede Mataredonda.  
 Juego Autoestima.  
 Los niños decorarán la hoja y la harán partícipe a sus compañeros.  
 Luego se hace lectura y se sacan conclusiones  
 Grado Segundo. Sede Central  
 Primer Taller de Sensibilización  
 Padres de Familia de niños menores de 5 años.  
 Segundo Taller de Sensibilización  
 Padres de niños menores de 5 años.  
 Mi Escuela  
 La idea es hacer la escuela con bases fuertes (valores)  
 Grado Segundo  
 Juego del Sapo.  
 Por medio del juego el niño aprende los colores en inglés, dando lugar a que todos participen.  
 Grado Segundo  
 Motivar al estudiante para que estudie y desarrolle las actividades con dinamismo en forma individual y grupal.  
 Grados 2°, 3°, 4° y 5°. Sede Battá.  
 Elaborar el libro de los niños utilizando su creatividad e ingenio  
 Grados 2°, 3°, 4° y 5°. Sede Battá  
 Elaborar variedad de frisos dándole importancia a la feria de las palabras en forma oral y escrita  
 Grados 3°y 4°. Sede Battá  
 Reflexionar sobre la importancia de la redacción mediante el recortado de palabras, frases y párrafos  
 Grados 2°, 3°, 4° y 5°. Sede Battá  
 Participar de actividades culturales motivando y valorando su expresión, creatividad y participación  
 Grados preescolar 1°, 2°, 3°, 4° y 5°. Sede Battá  
 Motivar al estudiante para que participe en la enseñanza de las tablas de multiplicar mediante el juego.  
 Grados 2°, 3°, 4° y 5°. Sede Battá.  
 Resaltando Valores  
 La actividad conduce al estudiante a comportarse bien a nivel de la comunidad y sociedad en general.  
 Grado Segundo. Sede Central.  
 "Ágape para Compartir"  
 Se recibieron los niños con el salón arreglado para fiesta con bombas y cintas de colores.  
 Todos los niños traían alimentos, los colocaron en una mesa grande, los que traían dinero compraron comestibles y los colocaron en la mesa.  
 Comenzamos la actividad con el canto "Compartir" luego hicimos una oración con reflexión.  
 Finalmente todos compartimos lo que trajimos nos enriqueció mucho, ya que vivimos lo que es compartir.  
 Grado Segundo. Integrado. Sede Pantanitos.  
 "Conozco mi Cuerpo"  
 Se comienza la actividad observando las partes de nuestro cuerpo:  
 Aprendemos la canción "Alondrita" con la canción vamos tocando las diferentes partes del cuerpo: la cabeza, el cuello, la barriga, las piernas.  
 Dialogamos sobre la importancia del aseo y cuidado de las diferentes partes del cuerpo.  
 Concluimos con dibujos alusivos al aseo y cuidado de nuestro cuerpo.  
 Grado Segundo. Integrado. Sede Pantanitos.  
 "Expresión de Sentimientos"  
 Se inicia todos sentados en círculo contando anécdotas de algo que nos haya producido alegría, miedo, cansancio o terror.  
 Se divide el grupo en subgrupos de a 4 y se les pide que en un pliego de papel pinten una puerta que represente cada sentimiento.  
 Cada grupo inventará una situación en la que se representen la alegría, el miedo, el cansancio y el terror.



Finalmente se hará una plenaria para que cada estudiante exprese ya sea oral o escrito como se sintió en el desarrollo de la actividad.

Grado Segundo. Integrado. Sede Pantanitos.

## 4. Ejemplo de actividades contempladas en el proyecto

### ACTIVIDAD 1: SENSIBILIZACIÓN A LOS PADRES SOBRE LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO PARA SUS HIJOS

#### Motivación

Con el grupo de padres de los niños del grado \_\_\_\_ hacemos un semicírculo, les digo que cierren los ojos, se concentren y piensen en el o los momentos que sintieron algún miedo o temor cuando eran niños; luego que aprieten sus manos con toda la fuerza, luego los hombros, su boca, la cara, su abdomen, sus piernas y todo el cuerpo; después dejen que el cuerpo se relaje, bote y aleje esos miedos que me hicieron daño, luego poco a poco abrimos los ojos y nos sentamos.

#### Comentarios

Pregunto a X padre como se sintió y que nos comente sobre esta experiencia, luego pido que escriban en una papeleta esos miedos en orden de importancia, luego comentamos sobre el miedo que le teníamos a nuestros padres cuando nos dejaban o nos ponían a hacer un trabajo y que si no lo cumplíamos éramos castigados por lo que esto nos hace reflexionar que no debemos imponer demasiada autoridad a nuestros hijos para que en el mañana no nos vean como papás opresores que siempre infundimos miedo.

#### Finalización

Recogemos las papeletas donde escribimos los miedos y las quemamos para luego comentar qué sentimos en ese momento y hacer reflexionar a los padres para que no cometan el mismo error que cometieron nuestros padres con nosotros y que lo importante es darle estudio a los hijos para que se superen y busquen otras alternativas de trabajo diferente al trabajo de las minas.

## ACTIVIDAD 2: SENSIBILIZACIÓN A LOS PADRES SOBRE LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO PARA SUS HIJOS

### Motivación

Colocamos música de ambientación, hacemos un semicírculo, cerramos los ojos, se les pide a los padres que piensen en los seres que le han ayudado a uno en la vida y pensar que a ellos le debemos lo que somos hoy en la vida que somos muy felices y dejamos de lado las preocupaciones, los odios, la enfermedad, los miedos, todo aquello que nos afecta y sea feliz, inmensamente feliz. Ahora recuerdo todos aquellos momentos felices que han pasado desde niño hasta hoy y sonrío y grito a una voz "soy feliz, inmensamente feliz, luego poco a poco abra los ojos y sonrío a aquel que tiene a tu alrededor y dale un abrazo al que tiene a tu lado".

### Comentarios

Preguntamos a los presentes como se sintieron ¡ah! Que muy felices; entonces eso debemos hacer con nuestros hijos, que vivan su niñez muy felices que no los obliguen a trabajar, que los dejen ser niños y que como niños les gusta mucho jugar y que hay que consentirlos, escucharlos, valorarlos, incentivarlos y sobre todo brindarles mucho amor y compartir con ellos muchos momentos y jugar con ellos.