

Problemáticas de la infancia: orientaciones para su abordaje desde el buen trato y el uso de la tecnología

Childhood problems: guidelines for approaching them from the point of view of good treatment and the use of technology

[Sociedad]

Luisa Carlota Santana Gaitán*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

✉ lcsantanag@udistrital.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5109-5332>

Marisol Castiblanco Martínez**

Fundación Alfonso Casas Morales para la

Promoción Humana, Colombia

✉ mcastiblanco@correo.udistrital.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0071-6052>

Recibido: 6 de julio del 2021

Aceptado: 3 de septiembre del 2021

Citar como:

Santana Gaitán, L. C. Castiblanco Martínez, M. (2021). Problemáticas de la infancia: orientaciones para su abordaje desde el buen trato y el uso de la tecnología. *CITAS*, 7(1).

<https://doi.org/10.15332/24224529.6739>



* Psicóloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social y doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante de los grupos de investigación: Educarte y Formación de Educadores.

** Licenciada en Pedagogía Infantil, especialista y magíster en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Agente educativa de la Fundación Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana. Integrante del grupo de investigación Educarte.

Resumen

Este artículo de reflexión propone algunas orientaciones pedagógicas y didácticas para el abordaje de las problemáticas de la infancia, a partir de la revisión y el análisis de los problemas sociales que presenta este grupo en la ciudad de Bogotá y el reconocimiento del valor educativo que tienen las tecnologías como mediación pedagógica para la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas. Para realizar este análisis, se partió de intentar comprender a las problemáticas, como una categoría que requiere ser abordada desde su complejidad, y a la infancia, desde una visión holística que reconoce a los niños y a las niñas como sujetos que tienen voz y que pueden desde su propio accionar constituirse en gestores de prevención de los múltiples problemas que los aquejan. Por lo tanto, se propone desde el uso y apropiación de las tecnologías destacar el papel de la infancia en la construcción de procesos de empoderamiento y participación, reflexionando sobre las alternativas de intervención para resolver las problemáticas que viven estos actores en su cotidianidad.

Palabras clave: tecnología, empoderamiento y participación, infancia y problemática.

Abstract

This reflection article proposes some pedagogical and didactic orientations for the approach to childhood's problems, based on the review and analysis of the social problems presented by this group in the city of Bogota and the recognition of the educational value of technologies as pedagogical mediation for the participation and empowerment of children. In order to make this analysis, the starting point was to try to understand the problems as a category that needs to be approached from its complexity, and childhood, from a holistic vision that recognizes children as individuals who have a voice and who can, from their own actions, become agents of prevention of the multiple problems that afflict them. Therefore, it is proposed, from the use and appropriation of technologies, to highlight the role of childhood in the construction of empowerment and participation processes, reflecting on the alternatives of intervention to solve the problems that these actors experience in their daily lives.

Keywords: technology, empowerment and participation, childhood and problems.

Introducción

Un análisis de la investigación *Problemáticas de la Infancia en el Distrito: una mirada desde los docentes egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (Santana et al., 2016)¹ da cuenta de una serie de situaciones que aquejan a los niños y a las niñas de Bogotá. En escenarios como el personal, el familiar, el escolar y el estatal, la violencia intrafamiliar, las familias

¹ Investigación producto del semillero Proindis, adscrito al grupo de investigación EduCarte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Financiada por la Universidad bajo la Convocatoria N 15-2013

"Financiación de Proyectos de Investigación presentados por semilleros de investigación institucionalizados en la universidad y registrados en el Sistema de Información del CIDC - SICIUD" y publicada en forma de libro por la editorial de la universidad bajo el nombre de *Infancias, situaciones y contextos: un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes* en 2016.

multiproblemáticas, la violencia escolar, los contextos marginales, la delincuencia, el consumo de drogas, la negligencia y el abandono, entre otros, siguen “estando vigentes”, como se evidencia en los artículos de García, ¿Cuál es el panorama de la niñez en Colombia? ¿En qué deberá trabajar el próximo presidente? (2018), y en el estudio *Primera Infancia en Bogotá: balance de la última década*, desarrollado por la Fundación Corona, *El Tiempo*, la Pontificia Universidad Javeriana y la Cámara de Comercio de Bogotá.

Con relación a lo anterior, al analizar dichas problemáticas, se reconoció un “síntoma” común en ellas: el maltrato, lo que implicó, en términos procedimentales, identificar cada problema, caracterizar sus particularidades y diferentes formas de expresión y reconocer sus diferencias y similitudes mediante un proceso de comparación, para, posteriormente, reconocer entre las semejanzas al factor recurrente, es decir, el maltrato, y proponer algunas orientaciones para su abordaje desde el uso de la tecnología.

El maltrato es un comportamiento definido desde la Organización de las Naciones Unidas (s. f.) como un acto que puede ser físico, sexual, emocional, económico o psicológico y que afecta a una persona asustándola, intimidándola, manipulándola, humillándola o lesionándola.

Estos actos de maltrato son los que, desde una educación del buen trato se deben mitigar y de esta forma atender a las problemáticas mencionadas; bajo esta premisa, el objetivo de este artículo es presentar algunas orientaciones pedagógicas y didácticas para el fomento del buen trato desde el uso de la tecnología.

En síntesis, este artículo está construido desde las categorías *infancia* y *problemáticas* y el reconocimiento del maltrato como síntoma característico de diferentes problemas que presentan los niños y las niñas y propone fomentar el buen trato desde el uso de la tecnología. El texto está dividido en cinco apartes. El primero, “La infancia y sus problemáticas”, introduce estas dos categorías. A su vez, en este apartado, se describen los problemas que aquejan a la infancia según la investigación desarrollada en el 2016 que mencionamos en el primer párrafo de la introducción.

El segundo apartado muestra una caracterización general de los comportamientos asociados al maltrato y, su contraparte, el buen trato.

En el tercer apartado, se presentan algunas experiencias y resultados de proyectos de educación en tecnología o que utilizan herramientas de la tecnología, para, así, poder reconocer el uso de esta en el ámbito educativo, como un escenario posible para el fomento del buen trato.

En el cuarto apartado, se proponen algunas orientaciones pedagógicas y didácticas que desde el uso y la apropiación de la tecnología permiten el fomento de un buen trato.

Por último, el quinto apartado corresponde a las conclusiones de este artículo.

La Infancia y sus problemáticas

Teniendo en cuenta los intereses de este texto, es necesario, primero, establecer qué se entiende por infancia y qué se entiende por problemática, con el fin de contextualizar las orientaciones que se proponen en el marco de esta reflexión.

La infancia

Para empezar, es necesario señalar que existen múltiples concepciones sobre la infancia, condicionadas por el momento histórico y sociocultural en el que emergen o por el campo de conocimiento o la disciplina en las que surgen. Por ejemplo, podemos hablar de su desconocimiento en la antigüedad (Quiceno, 2003) o de la reducción que se ha hecho al considerarla el periodo de mayor fragilidad humana, para que, luego, los niños sean mezclados con los adultos (Ariés, citado en Alzate, 2003).

Revisemos algunas aproximaciones conceptuales a la niñez. Para Jiménez (2012), la infancia representa una organización discursiva en la cual los niños y las niñas tienen lugar, cumplen una función y una finalidad constituyente de su subjetividad. Mientras que para Fernández (2004), como campo de significación, la infancia es un fenómeno reciente que ha llevado a identificar sus particularidades y a constituirse en objeto de estudio de diferentes disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía, cada una de las cuales se centra en uno aspecto de la misma.

Para Casas (1998), “el concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal” (p.16), planteamiento relacionado con el de Guzmán (2010), para quien la infancia cobra sentido en función de la significación social.

Este carácter contextual, histórico y relativo del concepto de infancia también es reconocido por Rinaldi (citada en Guzmán, 2010), al considerar que “la infancia no existe, la creamos como sociedad, como un tema público, es una construcción social, política e histórica” (p. 111).

Al respecto Quiceno (2003) anota:

La infancia emerge como una categoría, un concepto que representa un modo de ser de los niños y las niñas en determinada cultura, sociedad, tiempo y espacio; cuya representación a lo largo de la cultura no ha sido de la misma forma y no han tenido los mismos problemas dentro de la historia de la infancia. Historia de la infancia entendida como una explicación general y puntual de lo que son los niños y niñas en una sociedad. (p. 4)

Desde la historia, se entienden la infancia y su reconocimiento (o no) en el marco de su relación con los cambios en las concepciones del mundo, la familia o el rol de la mujer en la sociedad, entre otros, aspectos, por ejemplo, abordados por autores como Ariés y Duvy (citados por Cohen, 2010), o con el surgimiento del capitalismo, como lo se puede ver en la obra de Fernández (2004). Otros análisis, como los análisis efectuados por De Mause (citado en Alzate, 2003), están centrados en la relación entre concepciones de infancia y formas de crianza, sin desconocer concepciones que asocian la infancia con la maldad y los malos instintos, y el reconocimiento de esta a través de un lenguaje psicológico. Bajo esta perspectiva, la infancia puede considerarse una portadora de comportamientos y dificultades que son producto de un ambiente social inadecuado, como lo expresa Alzate (2003).

Por su parte, desde la pedagogía, la infancia moderna y contemporánea, centro de su reflexión, se ve desde su relación con la enseñanza y la escolarización, lo que lleva a la división por edades en la escuela y a pensar métodos de enseñanza que le sean adecuados. Con todo lo anterior, la pedagogía

se ha dirigido a una concepción de la infancia como un periodo para el desarrollo y preparación para la vida adulta, que implica sus propios derechos y deberes y una dependencia de los adultos, concepción influida por las ideas de Rousseau sobre el niño como un ser inacabado.

En Colombia, particularmente, las concepciones de la infancia moderna se ven influidas por el discurso de las etapas biológicas, la relación entre los resultados de las pruebas psicométricas de inteligencia y aptitudes y las pedagogías activas, que ven al niño como un sujeto único, con personalidad autónoma y unos intereses que surgen de su propia experiencia. (Alzate, 2003).

Por otra parte, con la creación de la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en 1946, surge un interés particular por la infancia que conduce a la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, desde la cual se le reconoce no solo como sujeto de derechos, sino también con una identidad propia; en 1989, a la Convención sobre los Derechos de los Niños y, particularmente en Colombia, a la Ley de la Infancia y la Adolescencia en el 2006.

Las diferentes concepciones de infancia presentadas con antelación llevan a pensar en la necesidad de una comprensión holística desde la cual se reconozca como una categoría que se construye histórica, social y culturalmente en las interacciones cotidianas y en el marco de múltiples y complejas interacciones históricas, sociales, políticas y pedagógicas, que llevan a entender su resignificación desde las particularidades propias de la diversidad de las niñas y niños como bien lo propone Sarlé (2006).

Las problemáticas

Abordar la categoría *problemática social* implica partir del reconocimiento de las diferentes posturas que buscan explicar qué es y cuáles son los aspectos que permiten su identificación.

En primera instancia, es importante señalar que desde el Diccionario de la Real Academia Española (s. f.) lo problemático como adjetivo expresa la cualidad de aquello “que presenta dificultades o que causa problemas”; en tanto sustantivo, problemática hace referencia a “un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. Desde una u otra definición, se entiende que problemática implica considerar tanto las causas como las dificultades que se presentan en el logro de unos resultados. Cabe señalar que según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) no se recomienda abusar del uso de la palabra problemática, dado que en la mayoría de los casos puede sustituirse por el sustantivo problema.

A partir de esta relación entre problema y problemática, es importante mencionar que el hecho de abordar la problemática social como categoría central en este texto implica reconocer las múltiples miradas que se tienen sobre ella, dentro de las cuales, precisa Parsons (2013), se destacan el funcionalismo y el enfoque fenomenológico.

Desde el funcionalismo y sus fundamentos positivistas en el marco de la sociología, Parsons (2013) afirma que “los problemas sociales se entienden como ‘hechos’ capaces de ser medidos y tratados de manera científica. Analizar sus causas equivale a resolver problemas” (p. 124). Esta idea también se encuentra en autores como Comte y Durkheim (citados en Parsons, 2013), quienes entendían los problemas como disfunciones originadas por condiciones sociales que fomentan el cambio.

Por su parte, el enfoque fenomenológico, derivado de la escuela del interaccionismo simbólico, ve los problemas como construcciones sociales básicamente subjetivas, en contraposición a las ideas planteadas por Becker (1963), quien destaca el papel de la política y el poder en la definición de una situación como problema.

Sánchez (2002), por su parte, considera que para definir una situación social como problemática es necesario, por un lado, que diferentes miembros de un grupo social la consideren como tal, es decir, que perciban una misma situación y la consideren un problema que afecta a cada sujeto individualmente y, a la vez, al grupo en el logro de sus propósitos, y, por el otro, la presencia de una discrepancia entre lo que se considera es la realidad y lo que deber ser de la misma, entre lo que se vive en la cotidianidad y lo que se desea vivir.

Lo dicho también se pone en evidencia en las propuestas de Rubington y Weeinberg (citados en Sánchez, 2002), quienes lo expresan de la siguiente manera: “un problema social, se da cuando se alega la existencia de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas, que están de acuerdo en que es necesario actuar para alterar la situación”. En esa misma vía, Sullivan (citado en Sánchez, 2002) afirma que un problema social existe “cuando un grupo influyente percibe una condición social que amenaza sus valores y puede ser remediada a través de la acción colectiva” (p. 101).

Los autores mencionados hacen énfasis en los valores y permiten destacar la presencia de incompatibilidades, discrepancias y, en últimas, incoherencias entre lo que se presenta en la realidad y lo que se consideran las condiciones ideales de una situación determinada.

Desde estas ideas, para autores como Fuller y Myers (citados en Sánchez, 2002) “un problema social consiste en una definición subjetiva de una condición objetiva [...] cuando hay una divergencia real o imaginada entre la realidad y una norma social apreciada por un número considerable de personas” (p. 101).

Por otra parte, desde una perspectiva constructivista de los problemas, Blumer (1971, citado en Frigerio, 2006) hace énfasis en el papel de la sociedad y de los colectivos en la definición de un problema:

La idea central que distingue a esta perspectiva de otras formas de abordaje de los problemas sociales es la de que los problemas sociales no son el producto tan solo de condiciones objetivas en la sociedad, sino que son el fruto de un proceso de definición colectiva de ciertas condiciones como problemas. (p. 12)

Lo señalado permite entender que no todo lo que se plantee como problema llega a serlo, ya que para ello se requiere que la situación entre a ser parte del discurso político y social durante un tiempo determinado; de lo contrario, solo se pueden considerar situaciones dañinas para distintos grupos, sin que estas lleguen a convertirse en problemas importantes. (Frigerio,2006).

En conclusión, es posible identificar en las posturas mencionadas al abordar la categoría problema un énfasis en las condiciones objetivas o subjetivas involucradas. Por consiguiente, se asumen los

problemas sociales como una construcción social histórico-cultural y, por tanto, subjetiva e intersubjetiva, cuyo abordaje requiere una concepción compleja, en términos de Boggino (2011):

La racionalidad compleja se refiere siempre a la idea de trama, a lo multidimensional, a lo pluricausal, a los procesos, a las interretroacciones entre los componentes de una configuración [...] Tenemos que pensar que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo “macro” y lo “micro”, lo “intra” y lo “inter”, la teoría y la práctica, el texto y el contexto, son siempre caras de la misma moneda, son siempre partes de un mismo proceso en el que interretroaccionan las partes entre sí, las partes y el todo, y el todo y las partes. (p. 20)

Lo anterior posibilita comprender la relación e interacción entre los múltiples factores que hacen parte de una problemática, su carácter multicausal, sus condiciones subjetivas y objetivas, entre otros, que se materializan en las particularidades culturales, sociales, políticas y económicas de los contextos.

Problemáticas de la infancia en Bogotá

Si bien existen varios estudios e investigaciones que dan cuenta de los problemas que tiene la infancia a nivel mundial como los informes del *Estado mundial de la infancia* (Unicef, 2005), el *Informe anual de la Unicef* (2013) o, en Colombia, *La niñez colombiana en cifras* (Unicef, 2002), para los fines de este artículo se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en el marco del desarrollo de la investigación *Problemáticas de la Infancia en el Distrito: una mirada desde los docentes egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, llevada a cabo con docentes egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes desarrollaban su práctica pedagógica en instituciones del distrito y conviven cotidianamente en el aula y en las instituciones educativas con los problemas que viven los niños y las niñas, tanto al interior de su familia como en sus contextos barriales y en la misma escuela. En la figura 1 se sintetizan las problemáticas identificadas por los y las docentes:



Figura 1. Síntesis de resultados de la investigación *Problemáticas de la infancia en el distrito: una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Santana et al. (2016).

Una intervención orientada hacia el buen trato

Las problemáticas de diferente índole que se presentan en la infancia, sintetizadas en el diagrama anterior, permiten identificar el maltrato como un síntoma que las caracteriza o como un problema en sí mismo que viven los niños y las niñas con sus familias o en la escuela, el cual ellos mismos reproducen en otros contextos.

El maltrato, según la Ley 1098 de 2006, hace referencia a:

[...] toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona. (Artículo 18, p. 5)

Entendido así, el maltrato en sus diferentes manifestaciones, físico, psicológico, emocional, económico o sexual, se caracteriza por conductas que atentan contra el desarrollo y la formación integral de los niños y de las niñas, repercutiendo de manera significativa en su vida, en su estabilidad y en sus posibilidades de proyección personal, social y académica.

Por lo tanto, la promoción del buen trato se constituye en una alternativa de prevención del maltrato y de otros problemas en los que este está presente.

En este orden de ideas, se propone prevenir e intervenir en las problemáticas que presenta la infancia mediante la promoción de comportamientos asociados con el buen trato, desde los cuales se reconozca la diversidad y las diferencias y se promueva el respeto, el diálogo, el conocimiento interpersonal, la comunicación asertiva y el interés por el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es importante que desde el buen trato se reconozca la necesidad de una interacción de mutuo reconocimiento y de empatía y negociación a partir de intereses compartidos, como bien lo precisa Gutiérrez (2001, citado en Giraldo, 2016).

Dicho esto, los comportamientos enunciados que caracterizan el buen trato se pueden fomentar en los espacios formativos con el uso de las tecnologías, como se presenta en el siguiente apartado.

Educación con tecnología: un escenario posible para el fomento del buen trato

La educación y la tecnología constituyen una de las relaciones epistemológicas más significativas para las sociedades actuales. Otálora y Peña (2018) afirman que la “educación con tecnología se define como situaciones o eventos educativos ubicados en diversos escenarios de conocimiento y pensamiento, que asumen a la tecnología, integrada en sus ideas y expresiones, a la manera de medios y mediaciones para la formación” (p. 66). Vale la pena destacar que este planteamiento pedagógico va mucho más allá del uso mecánico y funcional de los aparatos tecnológicos en los espacios formativos. Su significado central se define en la idea de que las expresiones formales de la tecnología y sus estructuras epistemológicas permiten la generación de nuevas estructuras de conocimiento y de pensamiento en todas las áreas del conocimiento y en función de diversas problemáticas.

Al respecto, Castiblanco y Romero (2016) señalan que la educación con tecnología constituye un escenario que genera impacto en la vida de los sujetos y en sus comunidades. Muestra de lo anterior es el trabajo desarrollado por mismas autoras titulado *La magia de la tecnología: una propuesta didáctica para la transformación de las realidades*, cuyo nombre surge del impacto que se evidenció al involucrar en escenarios formativos y comunitarios a la tecnología. Esto generó en los participantes del estudio un incremento de su autoestima, una participación incidente en su comunidad y el fortalecimiento de habilidades para la vida como la empatía, la comunicación asertiva, la solución de problemas y el pensamiento crítico y creativo, como se evidenció tras la aplicación de un instrumento de evaluación de habilidades para la vida, por parte de estas autoras, adaptado de Posada et al. (2013).

De igual manera, las mismas autoras, en una investigación sobre la relación entre las actividades tecnológicas escolares y la formación de sujetos, señalan que el trabajo con la tecnología genera escenarios participativos y de construcción colectiva, en los que las habilidades cognitivas, emocionales y sociales se tratan constantemente, permitiéndoles a los sujetos conocer sus habilidades, ponerlas al servicio del otros y tomar decisiones para transformar su entorno (Castiblanco y Romero, 2018).

Otra experiencia que evidencia cómo la tecnología impacta la vida de los sujetos se encuentra en el trabajo de Cabero (2020) sobre las tecnologías para el empoderamiento y la participación, las cuales, precisa el autor, generan en las personas nuevas formas de obtener, procesar, crear y compartir información, desde cualquier lugar y en una diversidad de formatos, y han modificado las maneras de relacionarse, influir, incidir o crear tendencias. Un ejemplo de ello es lo que dicen Aguaded y Sánchez (2013) respecto al empoderamiento digital de los niños y jóvenes a través de la producción audiovisual, en la que los participantes son creadores, escriben guiones, graban, editan fotos y videos y desarrollan animaciones exigiendo un espacio propio para hacer oír sus voces.

Entonces, el buen uso y apropiación de la tecnología, en escenarios formativos, genera un impacto en los estudiantes o participantes del proceso; impacto que se visibiliza en los comportamientos, actitudes y maneras de pensar y en el reconocimiento entre pares, transformando las realidades de las personas involucradas.

Por otro lado, es importante señalar que la tecnología por sí sola en los escenarios formativos no genera transformación ni impacto en los sujetos; para ello, se requiere diseñar ambientes de aprendizaje que, bajo diferentes estrategias pedagógicas de diseño, análisis, enfoque de ciencia, tecnología y sociedad, involucren el buen uso y la apropiación de la tecnología, para que, así, se construyan experiencias significativas.

Estos ambientes se construyen a partir de la identificación de las características de los sujetos que hacen parte del aprendizaje y sus contextos; la definición de los contenidos a desarrollar y los objetivos de aprendizaje; el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas y de los recursos digitales y la organización de las formas de trabajo según una modalidad de aprendizaje que busque fomentar el trabajo colaborativo o en red.

A propósito de los contenidos, es importante recalcar que el buen trato se puede tratar de manera implícita o explícita. En el primer caso, el contenido está dado por la malla curricular y es, en el desarrollo de los temas, donde el docente promueve los comportamientos asociados al buen trato. Un ejemplo de esto es enseñar el sistema solar desde una metodología de aprendizaje basada en el diseño, que promueve la escucha, la participación y la comunicación en la construcción de un prototipo. En el segundo caso, se trabaja el buen trato como contenido y objetivo de aprendizaje, en este se pueden vincular diferentes herramientas tecnológicas dirigidas a la construcción de recursos digitales, como animaciones, podcast, hipermedias o blogs, entre otros, cuyos temas estén centrados en el buen trato.

Orientaciones pedagógicas y didácticas para el fomento del buen trato: algunos criterios desde la educación con tecnología

En el marco de la educación con tecnología, las tecnologías del empoderamiento y la participación tienen un gran potencial en el aumento de los aportes de los niños y niñas a la vida social y la incidencia y la generación de tendencias que buscan la transformación de las realidades. Bajo estas premisas se presentan algunas orientaciones en el siguiente apartado.

Con relación a los niños y las niñas

Autoconocimiento: proceso que implica la identificación de las propias características, de personalidad, cognitivas, afectivas, emocionales y comportamentales, entre otras, para acercarse a una comprensión de sí y a la acción transformativa, que puede ser facilitada en las interacciones cotidianas a través herramientas de gestión y creación de contenido.

Reconocimiento del otro: comprende reconocer a ese otro que es distinto a mí, por ejemplo, a través de murales virtuales colaborativos que les permitan a los estudiantes presentarse y expresar las emociones, pensamientos, sentimientos y reflexiones que tienen sobre sí mismos o sobre el buen trato, en un espacio de aprendizaje mutuo donde todos pueden leerse y comentar al otro

Fomento de la comunicación asertiva: mediante el uso de mediación tecnológica educativa y el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como los blogs o las páginas web, que permiten expresar opiniones, ideas y sentimientos de forma directa, honesta y apropiada, es importante realizar sugerencias y hablar con los otros sobre el buen trato y las situaciones de violencia que se desean prevenir.

Empoderamiento y transformación de realidades: implica fortalecer la confianza de los sujetos en sí mismos para otorgarles independencia, capacidad de acción y deseo de cambio y transformación a través de la difusión y socialización de reflexiones y sentires sobre el buen trato y situaciones de violencia por prevenir, en espacios como redes sociales y emisoras comunitarias.

Creatividad: posibilidad de construir realidades mediante herramientas como las que ofrece Google, que permiten de manera colaborativa crear, idear, proyectar y prototipar diferentes recursos digitales, como libros interactivos, videocuentos, canciones o dibujos, entre otros, sobre la cultura del buen trato.

Con relación al docente o al gestor social

Reflexión sobre la práctica: se propone fomentar en el docente la reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, lo que le posibilita autoevaluarse a partir de sus acciones cotidianas, convertir su hacer en objeto de investigación y valorar su experiencia y los saberes que puede construir a partir de ella. Estas reflexiones se pueden desarrollar en agendas digitales que permitan ir sistematizando la información, comentar, representar el conocimiento y compartir con otros colegas.

Autoconocimiento y conocimiento de los otros: este conocimiento, que se logra, entre otros, mediante la reflexión sobre la propia práctica del docente, requiere de un conocimiento psicológico, social y cultural de los grupos y sujetos a los cuales dirige su práctica pedagógica y educativa. Asimismo, este conocimiento es una forma de materializar la necesidad de contextualizar los conocimientos y saberes compartidos mediante el uso de portafolios pedagógicos digitales, sitios web biográficos, pódcast personalizados y presentaciones individuales en diferentes plataformas.

Liderazgo y autonomía: implica que el docente o gestor sea sensible a las diferentes necesidades e intereses de los participantes al ejercer su liderazgo, de tal forma que contribuya al logro de los objetivos personales y sociales desde el ejercicio de su autonomía y el diseño de los diferentes escenarios, que son resultado del proyecto común definido colectivamente, mediante el uso de las herramientas de aprendizaje colaborativo.

Con relación a la interacción pedagógica

La participación activa de los niños y las niñas: implica involucrarse e intervenir proactivamente en los espacios formativos y de promoción del buen trato a partir de ambientes participativos, dialógicos y de construcción y mediante actividades que implican retos de participación, comunicación, investigación y evaluación, como los desarrollados en los recursos de construcción de contenidos.

Reconocimiento de saberes y experiencias: implica identificar las trayectorias, lo vivido por los sujetos y sus saberes desde la experiencia y mediante actividades interactivas, como juegos de preguntas, cuestionarios o productos construidos, conocimientos, y habilidades sobre el buen trato desde una relación dialógica entre pares y entre maestros y estudiantes.

Identificación de los intereses cognitivos: reconocer las áreas de interés implica identificar lo que motiva y orienta el comportamiento y genera una actitud favorable hacia el aprendizaje, despertando la curiosidad y la creatividad y logrando, así, que se constituyan en partes intrínsecas de la personalidad. Esto se puede lograr a través de herramientas de organización de ideas, gamificación y comunicación.

Relación entre lo cognitivo y lo emocional: desde una visión que reconoce la interrelación entre lo cognitivo y lo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el vínculo entre la construcción del conocimiento, las emociones constructivas que generan motivación y el compromiso afectivo hacia el aprendizaje, se propone el uso de herramientas de gamificación para el diseño de contenidos.

Promoción de un trabajo colaborativo: es fundamental diseñar actividades intencionadas, en las que todos los participantes contribuyan al desarrollo y al cumplimiento del objetivo, teniendo como puntos de partida el diálogo, la enseñanza recíproca, la solución de problemas o la escritura colaborativa. Estas actividades se pueden desarrollar de manera presencial o de manera virtual, a través de pizarras colaborativas.

Estimulación de la creatividad: implica la posibilidad de generar nuevas ideas y propuestas desde la planeación de actividades que motiven a los participantes a buscar soluciones, reforzando los talentos, alternando roles y haciendo retroalimentaciones mediante el uso de plataformas de la comunicación, la organización de ideas y el trabajo colaborativo.

Conclusiones

Las problemáticas de la infancia en Bogotá que se revisaron —violencia intrafamiliar, violencia escolar, contextos marginales, delincuencia, consumo de drogas, negligencia y abandono, entre otras— han estado presentes durante años en otras partes del país y son parte de una construcción social e histórico-cultural. Estas problemáticas implican un comportamiento común: el maltrato, comportamiento que debe ser tratado con los niños y las niñas, no solo porque es una problemática que los aqueja, sino porque, al considerarlos como sujetos de derecho, sus participaciones en las construcciones de sus presentes y futuros son fundamentales: no se debe perder de vista la necesidad de que los niños y las niñas se abran y se acerquen a la ciudadanía, al vínculo social y a la construcción colectiva de una cultura del buen trato.

Desde allí, involucrar a los niños y a las niñas en la atención de las problemáticas que los aquejan se debe hacer de manera gradual, en función de las condiciones y etapas de la vida de estos. En este proceso, el rol del docente o gestor social se hace esencial, ya que debe producir, en un trabajo con los participantes, el marco contextual para analizar, comprender y promover acciones de cambio de los factores asociados a las problemáticas sociales. En escenarios así, se incluyen a los niños y niñas en las tomas de decisiones y en las diferentes formas de participación, ya sea informando, debatiendo o desarrollando acciones compartidas. Estas formas de participación son las que, desde las tecnologías del empoderamiento y la participación, logran llegar a la promoción de la cultura del buen trato, ya que los niños y niñas, al empezar a construir contenidos digitales sobre prácticas de buen trato, mitigan problemáticas que los aquejan, como, también, al difundirlas en diferentes medios sociales y al proponer acciones que inviten a la ciudadanía y las organizaciones sociales a construir esta cultura. Estos procesos generan movimientos en el que son escuchados y sus temas se convierten en interés público.

Referencias

- Aguaded, I. y Sánchez, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *Adcomunica*, (5), 175-196. <https://core.ac.uk/download/pdf/83011045.pdf>
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3364/Concepciones%20de%20infancia.%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/boggino_norberto_los_problemas_del_aprendizaje_no_existen_propuestas_alternativas_desde_el_pensamiento_de_la_complejidad.pdf
- Cabero, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1).
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/issue/view/573>
- Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Ediciones Paidós.
- Castiblanco, M. y Muñoz J. (2016). *La magia de la tecnología: una propuesta didáctica para la transformación de realidades* [trabajo de grado de especialización en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad distrital <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5113/CastiblancoMart%c3%a9nezMarisol2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castiblanco, M. y Muñoz, J. (2018). *Actividades tecnológicas escolares y formación de sujetos: significados y relaciones aproximación teórica y práctica* [Tesis Meritoria de maestría en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional de la Universidad Distrital.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14879>
- Cohen, S. (2010). *Infancia maltratada en la posmodernidad. Teoría, clínica y evaluación*. Ediciones Paidós.
- Fernández, A. M. (2004). Historias de infancias. En C. I. García Suárez (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores.
<https://www.doi.org/10.4000/books.sdh.358>. Pág. 25 - 46
- Frigerio, A. (2006). La Construcción de los Problemas Sociales: Cultura, Política y Movilización. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas*, (6), 12-15. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lanus/seminario-de-situaciones-problematicas-y-territorio/otros/frigerio-problemas-sociales/8724693/view>
- Fundación Corona, El Tiempo, Pontificia Universidad Javeriana y la Cámara de Comercio de Bogotá. (2019). *Primera Infancia en Bogotá: Balance de la última década*.
<https://www.documentcloud.org/documents/6534861>
- García, L (2018, 25 de mayo). ¿Cuál es el panorama de la niñez en Colombia? ¿En qué deberá trabajar el próximo presidente? *Radio Nacional de Colombia*. <https://www.radionacional.co/cultura/cual-es-el-panorama-de-la-ninez-en-colombia-en-que-debera-trabajar-el-proximo-presidente>
- Giraldo, X. (2016). Red del Buen Trato Localidad de Chapinero. *Hojas y Hablas*, (10), 97-107.
<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/15>
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Editorial Magisterio.
- Jiménez, A. (2012). *Infancia: ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia*. Eco ediciones.
- Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, (46), 446. https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). ¿Qué es el maltrato en el hogar? *Naciones Unidas*.
<https://www.un.org/es/coronavirus/what-is-domestic-abuse>
- Otálora Porras, N, Peña Rodríguez, F., (2018). Educación y tecnología. *Pedagogía y Saberes*, (48), 7-8.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Posada, L. Burban, R., Sierra, M. y López, A. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200.
- Quiceno, H. (2003). *Infancia en el proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/>
- Real Academia Española. (s. f.). Problemático. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/problem%C3%A1tico?m=form>
- Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada*. Pearson Education.
- Santana, C., Castiblanco, M., Hernández, E., y Hernández, C. (2016). *Infancias, situaciones y contextos: un acercamiento a través del diálogo con los y las docentes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Ediciones Paidós.
- Unicef. (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
<https://www.unicef.org/colombia/media/2356/file/Ni%C3%B1ez%20colombiana%20en%20cifras.pdf>
- Unicef. (2005). Estado mundial de la infancia amenazada 2005.
https://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sowc05_sp.pdf
- Unicef. (2013). *Informe anual 2013*.
<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Informe%20Anual%202013%20Colombia.pdf>