

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

Pedagogía de la alteridad y formación de niños y niñas como sujetos de derechos


Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Educación General Básica

Autor:

Tania Marcela Cando Viri

Director:

Nilson Patricio Araujo Flores

ORCID:  0000-0002-4488-3226

Cuenca, Ecuador

2024-01-15

Resumen

La presente monografía se enmarca en el ámbito de la educación y los Derechos Humanos, centrándose en explicar aspectos fundamentales sobre la pedagogía de la alteridad y su influencia en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos en el entorno escolar. La investigación se desarrolló mediante una exhaustiva revisión bibliográfica documental, que incluyó la búsqueda, selección, recopilación, revisión, análisis, síntesis y reflexión de diversas fuentes académicas. El trabajo se estructuró en tres capítulos. El primero aborda un acercamiento histórico a la pedagogía de la alteridad, destacando sus características y contribuciones al campo educativo. En el segundo capítulo, se profundiza en los aspectos esenciales relacionados con la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos, tanto antes como después de su reconocimiento. Finalmente, el tercer capítulo explora cómo la pedagogía de la alteridad facilita la formación de niños/as como sujetos de derechos en el contexto escolar. Las conclusiones revelan que la pedagogía de la alteridad se erige como una alternativa válida para la formación de niños y niñas como sujetos de derechos. Sus principios, destacando el reconocimiento del otro en su totalidad con respeto y responsabilidad hacia las diversidades, la convierten en un enfoque propicio. Se enfatiza la importancia de las prácticas educativas que fomenten una convivencia saludable entre los actores educativos, reconociendo la participación activa como un principio clave para empoderar a los niños y niñas como sujetos de derechos.

Palabras clave: formación de niños, participación infantil, educación integral, rol docente



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

This study is situated within the realm of education and Human Rights, focusing on the exploration of alterity pedagogy and its impact on the formation of children as rights-bearing individuals in the school environment. Through a rigorous bibliographic documentary investigation, involving search, selection, compilation, review, analysis, synthesis, and reflection of academic sources, the monograph was structured into three chapters. The first chapter provides a historical analysis of alterity pedagogy, emphasizing its characteristics and contributions in the educational domain. The second chapter delves into essential aspects of the conception of children as rights-bearing individuals, both before and after formal recognition. The third chapter explores how alterity pedagogy facilitates the formation of children as rights-bearing subjects in the school context. The conclusions highlight alterity pedagogy as a valid option for the formation of children as rights-bearing individuals, thanks to its principles centered on respect and responsibility towards diversities. The importance of educational practices fostering healthy coexistence among educational stakeholders is underscored, with active participation recognized as a fundamental principle in empowering children as rights-bearing individuals.

Keywords: training of children, child participation, integral education, teaching role



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Dedicatoria.....	7
Agradecimientos.....	8
Introducción.....	9
CAPÍTULO I	
1. PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD	
1.1. Historia sobre la pedagogía de la alteridad.....	11
1.2. Definición de la pedagogía de la alteridad.....	15
1.3. Características de la pedagogía de la alteridad.....	18
1.4. La comunidad educativa vista desde la pedagogía de la alteridad.....	20
1.5. Incidencia de la pedagogía de la alteridad en el desarrollo integral de los sujetos.....	22
CAPÍTULO 2	
2. EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS	
2.1. Concepción de la infancia.....	24
2.2. El niño como titular de derecho.....	26
2.3. El niño como sujeto de derechos.....	30
2.4. Posibles causas que no permiten visibilizar a los niños como sujetos de derechos.....	33
2.5. Distintos aportes que han permitido el reconocimiento y garantía del niño como sujeto de derechos.....	36
2.5.1. Obligaciones del Estado.....	37
2.5.2. Otras Instituciones.....	38
2.6. La escuela y el niño como sujeto de derechos.....	38

CAPÍTULO 3

3. PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS

3.1. La pedagogía de la alteridad y la formación de niños y niñas como sujetos de derecho una relación necesaria en la educación	42
3.1.1. Oportunidades de la pedagogía de la alteridad en el aula de clases.....	45
3.2. El niño como sujeto de derechos desde la pedagogía de la alteridad.....	46
3.4. Posibles lineamientos para trabajar la pedagogía de la alteridad en el aula y formar sujetos de derechos	50
Conclusiones.....	55
Referencias.....	56

Índice de tablas

Tabla 1 ¿De qué manera influye la pedagogía de la alteridad en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos?	53
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dedicatoria

Dedico este trabajo monográfico a los seres más especiales e importantes en mi vida, quienes han sido la fuente de apoyo y amor fundamental durante todo este proceso. A mi madre, Rosa Filomena, y mi hermana, Nelly, les agradezco profundamente por ser el motor de mi existencia; su compañía y respaldo han sido esenciales para mantenerme firme en esta travesía. A mi sobrino, Danilo Esteban, le dedico un espacio especial, ya que, su llegada ha transformado mi vida, viendo en cada niño la chispa de mi pequeño.

Este camino no ha sido fácil para mí, enfrentando diversas circunstancias que amenazaban con apartarme de mi sueño. Sin embargo, Dios, la resiliencia y la constancia han sido mi guía constante.

De manera especial, dedico este trabajo a Cristina, Dayanna y Yessenia, mis amigas, por su presencia constante.

Finalmente, a Renato, agradezco tu amor y apoyo durante todo este tiempo.

Agradecimientos

Agradezco con profunda gratitud a Dios, cuya presencia he sentido de manera reconfortante en los momentos más desafiantes a lo largo de este tiempo. A mi querida hermana Nelly, agradezco su comprensión, preocupación y apoyo constante durante mi travesía universitaria. A Filomena, mi madre, le dedico mi reconocimiento por sus sabios consejos, entrega incondicional y dedicación.

Mi agradecimiento se extiende a mi grupo de amigos, conocidos como "Pandoras y Pandoro", quienes siempre han logrado arrancarme una sonrisa, se preocuparon por mi proceso académico, bienestar personal y continuaron ofreciendo su ayuda cuando más la necesité.

A mi familia del Oratorio CJMA, les expreso mis más sinceros agradecimientos. Su fe en mis cualidades y potencialidades ha sido clave para que confíe en mí misma y desarrolle un gran liderazgo. Fueron una pieza fundamental en mi decisión de ser docente y culminar mis estudios. Que Dios los bendiga siempre.

A mis estimados docentes, en especial a Freddy Cabrera, Santiago Rosano, Cata Carrasco, Gabriela Aguilar, Dolores Flores, Juanita Dávalos, Juan Pacheco, Tonny Vidal, les agradezco por forjar en mí valiosos conocimientos para la vida. Los llevo en mi mente y corazón, pues compartieron sus saberes, estrategias y experiencias, además de comprenderme como ser humano.

Quiero expresar un agradecimiento especial a la docente Raquelita Cordero por su contribución en este proceso final. Ha hecho mucho por mí, sin saberlo; la respeto y la aprecio.

Finalmente, mi profundo agradecimiento a mi docente y tutor Nilson Araujo, quien despertó en mí una gran inquietud sobre los Derechos Humanos y la realidad en las escuelas. Agradezco la oportunidad de trabajar con él en un proyecto para los niños sobre sus derechos, mediante juegos y reflexiones. Gracias por guiarme con sus conocimientos en mi trabajo de titulación y por transmitirme su pasión por este tema.

Introducción

El presente trabajo monográfico se ubica en el campo de la educación y los Derechos Humanos y toma importancia debido a la necesidad actual por crear una sociedad más justa y democrática, siendo la escuela el lugar ideal para poder responder de manera eficaz ante los problemas sociales que se encuentran inmersos en el contexto educativo y hacer de la educación un proceso transformador en el cual prime la defensa del ser humano. En palabras de Sifontes (2018) se requiere de docentes con una práctica educativa que vaya desde la comprensión y consideración del otro, con el otro y con uno mismo; que apunte a ideales de justicia y libertad, con base en valores éticos que ayuden al ejercicio de la práctica de los Derechos Humanos. Un profesional que acepte y reflexione sobre sus experiencias para promover nuevos saberes reconociendo las potencialidades, habilidades y diferencias de cada estudiante (p. 181).

Desde esta línea de pensar es necesario que los estudiantes conozcan que todos tienen los mismos derechos y es importante aprender a actuar por el bien común. Como lo menciona Rendón-Mejía (2018) reconocer a niños y niñas como ciudadanos implica luchar para restaurar su condición como sujetos de derechos, y esto es fundamental realizarlo en las instituciones educativas, en donde se consolida la democracia, la participación y el empoderamiento de los estudiantes.

Por tal motivo la presente monografía tiene como objetivo demostrar bibliográficamente la relación de la pedagogía de la alteridad en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos. Para alcanzar este objetivo se ha realizado una investigación bibliográfica, y el análisis pertinente de la información. Así, este trabajo abarca tres capítulos.

En el primer capítulo se caracteriza a la teoría filosófica de la alteridad como pedagogía, mediante un breve acercamiento histórico, para comprender como la pedagogía de la alteridad busca el involucramiento, participación y desarrollo en las relaciones de los docentes y estudiantes. Luego según algunos autores definir dicha pedagogía e identificar sus características y sus aportes en la educación de la niñez ya que se resalta la acogida del otro, según menciona Mélich (2001) la pedagogía de la alteridad es un encuentro de acogida y responsabilidad hacia el otro, entre educador y educando (p. 69).

El segundo capítulo precisa en qué consiste la formación de niños y niñas como sujetos de derechos, aquí se elabora un recorrido en cuanto a la concepción de infancia hasta llegar al reconocimiento de niños como sujetos de derechos, y conforme dentro del sistema educativo se debe garantizar el cumplimiento no solo del derecho a la educación sino al desarrollo

integral de la niñez. Para posteriormente, establecer posibles lineamientos que permitan trabajar elementos en el aula que intervienen en la formación de los niños y niñas.

Finalmente, en el tercer capítulo, se plantea la relación existente entre la pedagogía de la alteridad y la formación de los niños/as como sujetos de derechos, demostrando cómo la pedagogía de la alteridad aporta en la formación de los niños y niñas como sujetos de derechos y a su vez, en el correcto desarrollo de todas las dimensiones del ser humano. De esa manera, se sostiene que una comunicación directa y oportuna, el respeto a la diversidad, la empatía, el reconocimiento como sujetos entre los actores del sistema educativo constituye un camino hacia una formación de los niños y niñas hacia un bien común.

En general, se puede concluir que la pedagogía de la alteridad representa una opción válida en la formación de niños y niñas, ya que propicia la construcción del conocimiento a través del reconocimiento y el respeto hacia sus compañeros y docentes. Mediante este enfoque pedagógico, los niños y niñas adquieren un papel activo como sujetos de derechos, distinguiendo claramente sus intereses, los cuales emergen desde la libertad y la igualdad. Asimismo, se promueve el trabajo en pro del bien individual y común, donde se fomentan la libre expresión, la seguridad, la justicia, el orden, la dignidad y la ética. De igual manera, se abre la posibilidad de abordar la resolución de conflictos, permitiendo que profesores y alumnos colaboren conjuntamente para identificar recursos y estrategias que conduzcan a posibles soluciones. De este modo, se produce una dinámica de construcción mutua, donde el otro es reconocido y se potencia la transformación tanto del individuo como del colectivo.

CAPÍTULO I

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

El presente capítulo trata de caracterizar la pedagogía de la alteridad en la educación. Se inicia con un breve acercamiento histórico, luego con el posicionamiento en el campo educativo. Con la finalidad de entender cómo este modelo pedagógico aporta en la formación de niños y niñas desde el reconocimiento, la acogida y la ética direccionando hacia la participación activa y el desarrollo integral en un ambiente propicio para el aprendizaje.

1.1. Historia sobre la pedagogía de la alteridad

El concepto de la pedagogía de la alteridad se origina a partir de la reflexión de la teoría de la alteridad, una perspectiva filosófica presentada por Emmanuel Lévinas, un filósofo y escritor ruso de origen judío, a finales del siglo XX. Fernández-Guerrero (2015) expone que en la teoría filosófica de Lévinas sobre la ética de la alteridad, se enfatiza en la primacía de colocar siempre al otro y sus necesidades en el centro. Esta perspectiva no se basa en una elección tomada mediante el propio razonamiento, sino que la presencia del otro llama a la acción ética. La respuesta hacia el otro es desinteresada y no espera reciprocidad, alejándose del modelo egocéntrico comúnmente arraigado en la naturaleza humana, en su lugar, busca una auténtica humanidad en cada individuo.

Adicionalmente, Matilde (2019) señala que Lévinas sostiene que tanto la ética como la moralidad humana tienen como fundamento al otro. Esto conlleva a proponer una relación asimétrica en las interacciones interpersonales, reconociendo al otro como un sujeto con sus propias necesidades y singularidades.

Según Fernández-Guerrero (2015), Lévinas sostiene cinco planos fundamentales en su teoría de la alteridad:

1. Plano metafísico: en este plano, Lévinas destaca la existencia de una otredad radical más allá de la identidad. Se reconoce una lógica de la alteridad que permite una comprensión del ser y de la ontología de manera más adecuada que aquella derivada de la lógica de la identidad.
2. Plano religioso: en su vertiente más radical, la alteridad se manifiesta como infinitud y totalidad, cuyos límites son inaprehensibles, pero que, no obstante, aspiramos a alcanzar, especialmente en el contexto de la fe y la búsqueda de lo absoluto.
3. Plano individual: en este plano, se reconoce que la alteridad forma parte de la propia identidad. La personalidad y el carácter de cada individuo son el resultado de una

síntesis única e intransferible de acontecimientos heterogéneos vividos y experimentados de manera concreta.

4. Plano intersubjetivo: aquí, Lévinas resalta la importancia del lenguaje como un medio para abrirse a la alteridad. La palabra siempre es una interpelación que el otro lanza y a la que uno tiene el imperativo ético de responder. La dimensión comunicativa es fundamental para el filósofo en este plano.
5. Plano ético: en este plano, Lévinas concibe al otro como una alteridad que no se posee ni se puede poseer, lo que lleva a respetar al otro en su diferencia y especificidad. En el plano ético convergen los demás planos, ya que la toma de conciencia de la alteridad del otro y la propia alteridad constitutiva dan lugar a una nueva forma de relación interpersonal basada en el diálogo, el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, no solo de la semejanza (p. 424-425).

Estos cinco planos representan la riqueza y complejidad de la teoría de la alteridad de Lévinas y su impacto en diversos ámbitos como la filosofía, la religión, la ética y las relaciones humanas.

Es esencial comprender el significado de "el otro" y el acto de acogerlo, ya que son dos conceptos fundamentales en la pedagogía de la alteridad que se explorará en esta investigación bibliográfica para su aplicación en el contexto educativo. Según la definición de Lévinas, "el otro" debe entenderse como la existencia de una proximidad y reciprocidad, reconociendo la presencia de otro individuo con su particularidad, el cual no puede ser ignorado o invisibilizado. En cambio, se debe buscar activamente su encuentro y su escucha. Esto implica ir más allá del propio ego, adoptando una postura ética que permita comprender lo humano en toda su diversidad (Lévinas, 2000, p. 266).

En el marco de la pedagogía de la alteridad, la consideración y acogida del otro como un ser único e irrepetible se convierte en un elemento central. Esto se traduce en la importancia de reconocer y valorar las diferencias individuales de cada estudiante, permitiéndoles expresarse y participar activamente en el proceso educativo. Al adoptar esta perspectiva ética, los educadores pueden cultivar un ambiente de respeto y comprensión mutua, fomentando un aprendizaje significativo y enriquecedor para todos los involucrados.

En consecuencia, el estudio de cómo estos conceptos toman forma en el contexto educativo será de gran relevancia para comprender la aplicación práctica de la pedagogía de la alteridad en las aulas y cómo esta puede influir positivamente en el desarrollo y crecimiento integral de

los estudiantes. La investigación bibliográfica proporcionará una base sólida para profundizar en la comprensión de estos aspectos y su potencial impacto en el ámbito educativo.

Recuperar el papel del otro en la educación pretende desarrollar prácticas que faciliten el aprendizaje y las relaciones de convivencia con los otros, escuchando su voz, permitiendo que el estudiante participe de manera activa y relevante a la solución de problemas. Generar verdaderos diálogos, y aceptar a cada uno en su complejidad (Jaramillo y Orozco, 2015, p. 61-62). Aquí los autores destacan la voz del estudiante y su aceptación real además de hablar con el otro y así entenderlo según su verdad.

En el contexto educativo, el término "acoger" implica proporcionar protección al estudiante tanto en su entorno familiar como en el social, dado que puede enfrentarse a diversas realidades. Sin embargo, esta noción también se fundamenta en el análisis y comprensión de las situaciones que rodean al estudiante, con el propósito de ayudarlo a desarrollar habilidades éticas y críticas que le permitan un crecimiento personal significativo. La educación se presenta entonces como una relación ética establecida con el otro, donde se busca crear un ambiente propicio para los estudiantes, donde puedan sentirse valorados, entablar relaciones significativas con sus pares, adquirir conocimientos y potenciar todas sus capacidades (Parra, 2016, p. 4-6).

Ortega-Ruiz (2016) sostiene que la teoría de la alteridad conduce necesariamente a una educación centrada en el otro, implicando la responsabilidad de hacerse cargo del estudiante y responder por sus necesidades. Esta responsabilidad, fundamentada en principios como la democracia, la justicia y el diálogo, constituye el eje central de una educación ética y respetuosa hacia la alteridad del otro. La teoría aboga por la importancia de la ética en la relación educativa, en la cual se deben considerar las particularidades y necesidades individuales, promoviendo un ambiente inclusivo y comprometido con la diversidad (Ortega-Ruiz, 2016, p. 253-254).

En el contexto de la pedagogía contemporánea española a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, surge una relevante reflexión sobre el potencial de cambios en la educación a través de una nueva perspectiva pedagógica denominada "la pedagogía de la alteridad", fundamentada en principios éticos (Vallejo-Villa, 2014, p. 121). Diversos autores han contribuido a esta corriente y resaltan su importancia en el ámbito educativo.

Bárcena (2000) destaca la necesidad de generar un espacio de aprendizaje colectivo donde cada individuo forme parte de un todo, construyéndose en relación con los otros y con el conocimiento. En este ambiente ético, la reflexión y la participación son elementos esenciales para el desarrollo de todos los participantes (p. 146).

Mélich (2001) enfatiza la importancia de las experiencias personales vividas por los niños, ya que estas contribuyen a su formación individual y posteriormente les permiten apoyar en la formación de otros (p. 145).

Duch (2001) resalta la existencia de una crisis pedagógica marcada por la escasa presencia de valores morales, y propone que se preste especial atención a la dimensión ética presente en la educación mediante la práctica de una pedagogía de la alteridad (p. 143).

Orrego-Noreña y Jaramillo-Ocampo (2018), quienes citan a Mélich, subrayan la necesidad de que las escuelas vuelvan su mirada hacia una responsabilidad ética y política con la sociedad. Esto, en virtud de que la formación en la escuela tiene un impacto significativo en la vida de los individuos y en su capacidad de contribuir en diversos contextos sociales (p. 91).

Estos autores apoyan y señalan a la pedagogía de la alteridad como un camino novedoso para comprender el papel del otro en el ámbito educativo, destacando su potencial para promover una educación diferenciada y enfocada en valores éticos. Su enfoque hacia una educación centrada en el otro abre la posibilidad de un cambio significativo en el proceso educativo y en la formación integral de los estudiantes.

Ante la creciente demanda de una educación fundamentada en valores éticos y que reconozca la importancia del otro, Ortega-Ruiz (2004) plantea una visión esencial para el objetivo educativo. En su enfoque, la educación no se limita únicamente a transmitir conocimientos científicos, sino que también debe abarcar aprendizajes morales, empoderando a los estudiantes para tomar decisiones y recuperar la palabra en su proceso educativo. El reconocimiento del otro es un pilar fundamental, fomentando un encuentro ético donde el responsable educador se compromete a brindar respuestas a las necesidades del estudiante (p. 7-9).

Por otro lado, Ortega y Romero (2018) mencionan que el discurso de la teoría filosófica de la alteridad se presenta como una propuesta educativa, específicamente conocida como "pedagogía de la alteridad", que se desarrolla a partir del trabajo del Grupo de Investigación en Educación y Valores de la Universidad de Murcia, España, a principios de los años noventa. La base de esta pedagogía se cimenta en la ética de la compasión de Emmanuel Lévinas, la cual enfatiza la atención hacia el otro ser humano en su necesidad y complejidad. Ortega destaca la importancia de trasladar este concepto central de la ética hacia la educación, subrayando la necesidad imperativa de escuchar y responder a las preguntas del estudiante con una responsabilidad plena. La educación, en esta perspectiva, se convierte en un espacio donde la escucha y la responsabilidad hacia el otro adquieren un significado central y esencial.

La teoría de la alteridad se convierte en una propuesta pedagógica que redefine la forma de educar, destacando la ética, el encuentro y la acogida del otro como pilares fundamentales en los procesos educativos. En esta perspectiva, se reconoce y valora la importancia del otro, su voz, sus necesidades y sus experiencias. Mínguez-Vallejos (2010) destaca que la pedagogía de la alteridad crea un espacio donde se generan y responden preguntas a lo largo de toda la vida, impulsando la convivencia de individuos críticos que se comprometen con la solución de los problemas colectivos. Este enfoque se fundamenta en un proceso ético que promueve un encuentro entre personas que se acogen mutuamente y se sienten parte de un contexto, buscando transformar más allá de la simple transmisión de conocimientos (p. 51-56).

Asimismo, la pedagogía de la alteridad enfatiza la importancia del quehacer pedagógico y reconoce la ética como su responsabilidad central, ya que "la tarea educativa de la escuela es ética o no es nada" (p. 59). En este sentido, se destaca la relevancia de una educación orientada por valores éticos, que promueva la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

1.2. Definición de la pedagogía de la alteridad

El ámbito de la pedagogía, según Liscano (2007), abarca mucho más que simplemente la aplicación de metodologías y técnicas por parte de los docentes en el proceso de enseñanza. De acuerdo a esta afirmación, la pedagogía trasciende cuestiones prácticas de transmitir conocimientos, cumplir con el currículo y alcanzar las competencias educativas establecidas. En cambio, se sitúa en un contexto más amplio, en el espacio y tiempo de la sociedad, y se enraíza en los valores y principios que la guían. (p. 24). El objetivo de la pedagogía es reflexionar sobre el acto de educar, responde a la pregunta ¿Cómo educar? (Garrido, 2013).

Esta perspectiva de la pedagogía implica que la enseñanza no puede considerarse aislada del entorno social y cultural en el que se lleva a cabo. La educación se ve influida por las normas, creencias y valores de la sociedad en la que se desarrolla, y a su vez, también contribuye a la formación y transformación de dicha sociedad.

Por lo tanto, la pedagogía no solo se trata de impartir conocimientos, sino que también involucra una dimensión ética y axiológica. Los docentes deben considerar los valores y principios que sustentan la educación, así como su impacto en la formación de los estudiantes como ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

La pedagogía de la alteridad es abordada por diversos autores desde diferentes perspectivas, lo que resulta en visiones variadas sobre cómo entender y exponer esta pedagogía. Un

ejemplo de estas perspectivas divergentes se encuentra en las reflexiones de Arendt (1993), Matilde (2019) y Lara-Salcedo (2015).

Arendt (1993) enfatiza un sentido de "acogimiento hospitalario de los recién llegados" y aboga por la búsqueda y aplicación de prácticas éticas que se centren en los márgenes y las víctimas de la sociedad. Su enfoque apunta a ayudar en la formación de la autenticidad de todos los individuos, promoviendo una educación que tenga en cuenta las circunstancias y realidades específicas de cada persona.

Matilde (2019) destaca la relación entre el nacimiento y el principio de la pedagogía de la alteridad, resaltando el vínculo que se forma con un recién nacido como una ilustración del acto educativo. Según su visión, cuando un niño nace, es acogido y amado por los adultos, lo que implica una atención y cuidado especial hacia el otro, considerando sus necesidades y singularidades.

Por otro lado, Lara-Salcedo (2015) sostiene que la pedagogía de la alteridad se fundamenta en una "educación del nacimiento, del comienzo y de la esperanza". Para ella, esto implica considerar el trato hacia los recién nacidos y los recién llegados, prestando atención a la imprevisibilidad que puede manifestarse en el proceso de formación de una persona. Además, resalta la importancia de la esperanza como un factor que permite alcanzar los sueños y aspiraciones de todos los individuos.

En resumen, los enfoques de Arendt, Matilde y Lara-Salcedo sobre la pedagogía de la alteridad difieren en ciertos aspectos, pero todos comparten la idea de que esta pedagogía se centra en reconocer y valorar la singularidad de cada individuo, fomentando la empatía, la inclusión y la búsqueda de una educación que abarque una perspectiva ética y esperanzadora. Cada autor aporta una mirada distinta que enriquece la comprensión de este enfoque pedagógico basado en el respeto a la otredad.

En el marco de la pedagogía de la alteridad, surgen diversas concepciones que enfatizan el encuentro genuino entre educadores y educandos, así como la importancia de la ética y la responsabilidad en este proceso educativo. A continuación, se presentan las perspectivas de Mélich (2001), Magendzo (2006) y Arboleda (2014) al respecto:

Mélich (2001) destaca que la pedagogía de la alteridad implica un encuentro verdadero entre todos los actores involucrados en la educación. Es un proceso educativo bidireccional en el cual tanto el maestro como el alumno experimentan una subjetividad acogedora y hospitalaria a través de la ética. Esto significa que el respeto, la comprensión y la empatía hacia el otro

son fundamentales en la relación educativa, y ambos, educador y educando, aprenden y se enriquecen mutuamente durante el proceso.

Magendzo (2006) define la pedagogía de la alteridad como una educación destinada a formar vigilantes alertas sobre el ser del otro, es decir, personas que están atentas y sensibles a las necesidades, singularidades y experiencias de los demás. La educación se enfoca en fomentar una mirada precavida y respetuosa hacia el otro, promoviendo una convivencia basada en el reconocimiento y el cuidado mutuo.

Arboleda (2014) subraya que la pedagogía de la alteridad se basa en un principio ético de responsabilidad, donde el educador se compromete a acoger al otro sin agresión alguna. La relación educativa se fundamenta en el respeto y la ética, permitiendo que el proceso educativo sea humanizador, es decir, favoreciendo el desarrollo integral de los individuos y promoviendo su dignidad y autonomía.

En síntesis, las perspectivas de Mélich, Magendzo y Arboleda resaltan la importancia del encuentro auténtico y respetuoso entre educadores y educandos, donde la ética, la sensibilidad hacia el otro y la responsabilidad son valores fundamentales en el proceso educativo. La pedagogía de la alteridad busca formar individuos conscientes de la otredad, capaces de convivir en armonía y con una mirada atenta hacia las necesidades y singularidades de los demás.

En resumen, a partir de las visiones expuestas, se destaca el papel fundamental del otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocer y acoger al estudiante en su totalidad se convierte en un elemento primordial, lo que conlleva a una relación significativa entre todos los actores involucrados en dicho proceso. La perspectiva de Ortega-Ruiz (2013) enfatiza en considerar al estudiante como un ser que merece ser reconocido plenamente, otorgándole una relación de naturaleza ética donde sus preguntas y respuestas son valoradas y atendidas con atención y respeto (p. 15-16).

En esta concepción, el estudiante no es simplemente un receptor pasivo de información, sino es un sujeto activo en el proceso educativo. Su voz, sus inquietudes y sus contribuciones son tenidas en cuenta, lo que promueve un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y significativo.

Además, se pone de relieve la importancia de la relación entre los actores educativos como base para un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. Esta relación ética implica un trato respetuoso y empático entre educadores y estudiantes, donde se valora la diversidad de perspectivas y se fomenta el diálogo y la colaboración.

En conjunto, estas perspectivas resaltan la relevancia de la alteridad en la educación, es decir, la consideración y valoración del otro como un ser humano único con sus propias experiencias, conocimientos y emociones. Al adoptar una visión que reconoce y acoge al otro en su plenitud, se crea un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor, que promueve un aprendizaje auténtico y significativo para todos los involucrados.

1.3. Características de la pedagogía de la alteridad

Por otro lado, Gutiérrez-Sánchez y Pedreño-Plana (2018) mencionan algunas características y principios que posee la pedagogía de la alteridad como son:

Conocimiento: un conocimiento que lleve hacia la emancipación y la justicia. Los niños son capaces de pensar y tomar decisiones, hacen que su voz se escuche y pueden actuar a su favor y al de los demás.

Objetivos de aprendizaje: dentro de los objetivos de aprendizaje que se plantean están principalmente que los estudiantes sean personas críticas, colaboradoras, participativas, activas en la construcción y reconstrucción de la sociedad. Dueños de una identidad propia y otra compartida con sus semejantes.

Papel del estudiante en el aprendizaje: se busca que los estudiantes tengan un papel activo en su aprendizaje siendo capaces de construir su propia vida con sus experiencias pasadas, su presente, y sus proyecciones a futuro. Que usen el conocimiento adquirido para colaborar con los demás y aportar hacia una transformación social.

Papel del profesorado: por parte de los docentes es fundamental que exista una relación ética entre educador y educando, con base en acoger y reconocer al otro. También el profesor acompaña y prepara a los alumnos en la construcción de su proyecto de vida con respeto, justicia y dignidad humana.

Organización del currículo: el currículo se configura en función de la realidad de la escuela y los estudiantes. No se puede trabajar con un currículo fuera de contexto porque es el currículo el que se debe adaptar a los estudiantes más no los estudiantes adaptarse al currículo.

Relación con la sociedad: la pedagogía de la alteridad busca que cada individuo actúe para generar una sociedad que sabe convivir y construir a la par hacia una verdadera transformación para el bien común (p. 112).

Todas estas características se relacionan para formar a la pedagogía de la alteridad y estas se integran y se proponen las siguientes finalidades señaladas por Gutiérrez-Sánchez y Pedreño-Plana (2018) que se tomarán en cuenta al pensar y desarrollar esta corriente pedagógica como:

- Supone repensar la formación inicial y continua del profesorado.
- El docente no se ha de centrar tanto en el cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino más bien en los qué y para qué.
- Repensar el concepto de calidad que tanto guía los cambios y reformas en la actualidad.
- Introducir nuevos contenidos en la educación moral.
- Construir otro modelo teórico para fundamentar nuestras propuestas educativas, lo que supone otra antropología y otra ética (p. 113).

El docente cumple un papel muy importante en el contexto educativo, y la pedagogía de la alteridad propone considerar su labor de acuerdo con las propuestas educativas de esta corriente. Según Mínguez-Vallejos (2014), en su obra "Educar en la alteridad", en el capítulo cuatro titulado "La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas", se menciona el papel del educador como aquel que debe acercarse al otro (educando) para llevar a cabo la tarea educativa. El docente debe desarrollar características que se alineen con los principios de esta corriente pedagógica, tales como la acogida, la escucha activa, la empatía, la promoción de la reflexión crítica, la responsabilidad ética, y la valoración de la inclusión y la diversidad en el aula. Así, el educador desempeña su función con una visión centrada en el respeto y la comprensión del otro, promoviendo un ambiente educativo en el que cada estudiante se sienta valorado y respetado en su individualidad (Mínguez-Vallejos, 2014, capítulo 4).

- a) Encuentro: en la educación se da un encuentro de desigualdad (recursos existentes, apoyo de familias, número de alumnos por aula, formación y motivación de los profesores, etc.) por eso la pedagogía de la alteridad propone al educador estar atento hacia el educando, de modo que se asuma que lo que le ocurre es importante y se vuelve prioridad. Entonces tendrá que darse cuenta que hay una necesidad concreta del estudiante y buscará la ayuda educativa pertinente que esté a su disposición y que posibilite su camino.
- b) Salir de sí e ir al encuentro: salir de sí resulta difícil porque en el aula existe una clara relación de poder del educador hacia el estudiante. Pero la

- pedagogía de la alteridad exige al educador tomar la iniciativa y salir al encuentro del otro. Para entender y escuchar sus opiniones y necesidades.
- c) Buscar el bien en el otro: el docente no debe brindar cualquier respuesta, sino por el contrario debe buscar el bien del otro. Generando un acto educativo con un distinto sentido, haciendo que el estudiante no sea herido, ultrajado o humillado en su dignidad humana. Con diferentes acciones como: ayudar, acompañar, entender, reconocer, atender, entre otras lo logrará.
 - d) Encontrarse con el educando: resulta muy importante evitar situaciones que generen o provoquen injusticias y la privación de la dignidad humana del estudiante. Porque en ocasiones se desarrollan acciones y actitudes erróneas (oír sin escuchar, no cumplir con lo prometido, no educar desde el respeto sino desde el miedo y la autoridad, etiquetar, críticas destructivas, etc.), y esta pedagogía nos llama a no ser indiferentes sino acoger y responder por el otro, generando un encuentro distinto con el educando (p. 96-97).

El autor sugiere que, al implementar los aspectos mencionados, el docente estará encaminándose hacia una pedagogía de la alteridad y propiciando un cambio significativo en la educación. Al reconocer y acoger al otro, el educador ejemplifica una actitud transformadora y se arriesga a lo que pueda surgir en el proceso, lo que a la larga traerá grandes beneficios para todos los involucrados.

1.4. La comunidad educativa vista desde la pedagogía de la alteridad

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece una convivencia cotidiana que da lugar a un acto comunicativo entre el docente, los estudiantes, la escuela y los padres de familia, cada uno desempeñando un papel fundamental y distinto que, en conjunto, contribuye significativamente al desarrollo integral de los niños y niñas. Osuna, Díaz y López (2016):

Perfil del educador: el profesor es su perfil debe prepararse tanto para compartir y enseñar conocimientos como para estar dispuesto y mantenerse receptivo para sus estudiantes. Pues así posibilita que sus estudiantes sean capaces de vivir en sociedad y buscar su transformación. De este modo se exige que se preste atención a todos los estudiantes en situaciones concretas, ase brinde la ayuda posible hacia la construcción personal. Rescatando y dando prioridad a la situación ética en la cual el estudiante deja de ser objeto y se convierte en un sujeto.

Interrelación docente-estudiante: la interrelación docente-estudiante inicia con la aceptación y el reconocimiento entre el profesor y el estudiante, en donde el educando sienta que lo acogen y lo reconocen en su singularidad personal. En donde nacen

experiencias valiosas, así el estudiante no solo verá su reconocimiento y acogida sino también el reconocimiento y acogida de todos sus compañeros. Favoreciendo el acto de educar y aprender.

Función de la escuela: la institución educativa debe fomentar que sus estudiantes desarrollen un juicio crítico, para que puedan actuar como ciudadanos responsables y puedan tomar decisiones y emitir opiniones sobre asuntos públicos. Además, buscar que promuevan el interés por el bien social y la justicia procurando el desarrollo de un clima ético-moral como condición para un aprendizaje en general. Otro aspecto fundamental es hacer que los padres actúen activamente en el proceso educativo de sus hijos.

Función de la familia: la familia como primer ente socializador se da el aprendizaje propicio de los valores morales. Aquí el hijo se siente acogido cuando en su familia se siente aceptado, querido, protegido, apoyado, guiado, etc. El papel que tiene la familia es muy relevante en esta corriente pedagógica ya que se promueve aquí un clima moral y de acogida con el otro, que ayudará a favorecer el éxito académico (p. 190-193).

La pedagogía de la alteridad se enfoca en dar un nuevo sentido a la educación, basado en principios éticos y con la participación fundamental de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Educadores, educandos y familias son instados a convivir, dialogar y participar activamente, guiados por el valor de la acogida y la responsabilidad (Gutiérrez-Sánchez y Pedreño-Plana, 2018, p. 113).

Los diversos autores han abordado los componentes de la pedagogía de la alteridad, fundamentados en la perspectiva de Lévinas, resaltando las características del docente y de los demás actores del proceso educativo, y subrayando la responsabilidad compartida en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Ortega-Ruiz (2004) destaca que la educación, concebida como un acto de acogida y responsabilidad, promueve un aprendizaje ético en valores en el aula. Asimismo, impulsa a los estudiantes y docentes a asumir la responsabilidad por el otro, comprendiendo sus necesidades y condiciones individuales. Esta orientación formativa propicia una mutua aceptación y reconocimiento entre profesor y alumno, dando lugar a una experiencia educativa única e irrepetible (p. 10-12). En este sentido, la pedagogía de la alteridad se erige como una propuesta transformadora que busca forjar un ambiente educativo enriquecedor, basado en el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida.

1.5. Incidencia de la pedagogía de la alteridad en el desarrollo integral de los sujetos

En este apartado, se abordan los roles de la educación, la escuela y el docente en relación con la pedagogía de la alteridad y su impacto en el desarrollo integral de los niños y niñas. Se enfatiza la importancia de cultivar valores éticos en el ambiente educativo, promoviendo una convivencia basada en el respeto y la empatía. La escuela se concibe como un espacio de encuentro y diálogo, donde cada individuo es reconocido en su singularidad, y el docente actúa como guía y facilitador, valorando la diversidad de experiencias de los estudiantes. La pedagogía de la alteridad se presenta como un enfoque transformador que busca una educación comprometida con el desarrollo humano integral y una convivencia ética y respetuosa.

Los seres humanos somos seres sociales, constantemente necesitamos del otro para satisfacer nuestras necesidades y no podemos vivir aislados. Así lo indica Aguilar (2003) la importancia de las relaciones sociales se da de verdad cuando acogemos al otro con un vivo intercambio de ideas entendiendo lo que realmente el otro me dice. Porque todos hemos de aprender del otro. Entonces se puede señalar que la pedagogía de la alteridad relaciona y da valor a todos los actores del proceso educativo ya que se reconoce el papel y el rol que desempeña cada uno en conjunto para lograr un acto educativo diferente (p. 16). "La educación tiene un rol social que no podemos eludir en la formación de personas plenas, ciudadanos y ciudadanas responsables, conscientes de sus propios derechos humanos y los derechos de las demás personas" (Villaseca, 2012).

En el trabajo diario en el aula los niños se preocupan por realizar sus tareas y aprender, pero cuando el estudiante se introduce en la pedagogía de la alteridad es capaz de preocuparse por su propio rendimiento y comportamiento, pero también por el de su compañero, porque se enfatiza el diálogo y la convivencia con el otro. Así todos logran su objetivo, trabajando en equipo. Esto facilita las interacciones dentro y fuera del aula (Solla y Graterol, 2013).

Por su parte la institución educativa (escuela) debe impulsar a los estudiantes para desarrollar un juicio crítico-reflexivo y así lograr actuar como ciudadanos comprometidos y a su vez tomar decisiones sobre asuntos sociales, también la escuela debe promover el interés por el bien público, la democracia y la justicia (Ortega y otros, 2014). En el aula se desarrollan a diario experiencias únicas que son compartidas por los actores del proceso enseñanza aprendizaje. Señala Vallejo-Villa (2014) la pedagogía de la alteridad brinda la posibilidad de que en el aula de clase emerjan: ideas, pensamientos, construcciones argumentativas, etc. En donde no solamente un individuo construye, sino que son muchos los portadores de conocimiento.

Porque “se comparte la palabra del otro y se mezcla junto con las subjetividades de los otros creando seres libres y comprometidos” (p. 124).

Con la pedagogía de la alteridad no se abre paso a la exclusión de ninguna índole, la vulnerabilidad queda fuera porque se entiende de verdad al otro en toda su diversidad. Indica Vallejos (2016), la pedagogía de la alteridad exige una atención personal a ese otro, una educación con sentido ético y moral que busca la integración de todos los participantes para su desarrollo. El docente actúa con justicia y sus estudiantes también, todos buscan un bien común. Educando a favor de la inclusión porque cada niño viene de una realidad (p. 9).

El docente tiene un rol fundamental como adulto responsable que debe acoger y enseñar a cada niño manifiesta Arboleda (2014) que el docente como acto de responsabilidad tiene que reconocer y respetar al educando como sujeto con creencias, ideas, ritmos, modos de aprendizaje, motivaciones e intereses. Asumiendo al acto formativo como un proceso edificador de encuentro con el otro y así el estudiante hará lo mismo con los otros (p. 14). En su tesis de licenciatura Varón-Arciniegas, Martínez-Urbano y León-Nieto (2018) indican que la pedagogía de la alteridad, sitúa al docente en una posición humana y ética, frente a las diversas realidades y circunstancias por las que atraviesan sus estudiantes. Entonces el docente se responsabiliza por acoger al otro, reconociéndolo con toda su complejidad, y va más allá del cumplimiento de planes de estudio, viendo con seriedad que tiene una vida que debe acoger y hacerse responsable de su desarrollo integral.

La pedagogía de la alteridad reconoce que la ética constituye y se transforma en un elemento transversal de la educación, (pues comprende el comportamiento humano hacia la libertad y justicia que emerge del encuentro con el otro) es una invitación para docente y estudiante para construir un “nosotros”, promoviendo la comprensión-reflexión para el aprendizaje, abordando la realidad colectiva y necesitando del otro para trascender (Briones, Guerrero y Pino, 2020). Pues se trata de promover una cultura ética aceptada y asumida por todos los miembros.

Finalmente se enfatiza que educar es más que transmitir y enseñar conocimientos e implementar estrategias que ayuden a lograrlo además la pedagogía de la alteridad permite hacer una reconsideración del papel tanto de la educación, como del trabajo docente. Ortega-Ruiz (2014) Educar supone una relación más radical, entre educador y educando, se da paso a una relación ética; un encuentro en donde existe la cogida verdadera de todos los actores del proceso, en donde el comportamiento humano con sus acciones orienta hacia el bien común reconociendo las diferencias de todos en su tradición y cultura. Ser acogido y acoger es indispensable para la constitución del ser humano integral (p. 10)

CAPÍTULO II

EL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

En el presente capítulo, se lleva a cabo un análisis de la concepción de infancia, tomando en cuenta las diferentes perspectivas que las sociedades y culturas han tenido acerca de la niñez. A partir de esta exploración, se enfoca la reflexión en torno a la concepción del niño como sujeto de derechos, especialmente en el contexto escolar. Es decir, se examina cómo se reconoce al niño en el ámbito educativo, considerando su dignidad y sus derechos como individuo.

2.1. Concepción de la infancia

En este apartado, se busca aproximarse a la concepción de infancia, destacando momentos históricos que brindan pistas sobre cómo se concebía a los niños y niñas en diversas culturas. Según Cabrera-Díaz (2017), en culturas como la Griega, la Romana y la India, los niños y niñas eran considerados como objetos para satisfacer los deseos paternos, ofrecidos en culto a los dioses, utilizados para fortalecer estructuras como murallas al colocarlos en cimientos o muros. Asimismo, se sometía a las niñas a control postnatal, exponiéndolas a peligros como ser arrojadas a animales salvajes, vendidas como esclavas o para la prostitución, y eran objeto de castigos corporales. El abandono de los infantes a su suerte también fue una realidad en estas culturas, evidenciando la falta de reconocimiento y protección de los derechos infantiles en aquellos contextos históricos (p. 92).

La concepción de la infancia en siglos pasados era notablemente diferente a la que prevalece en la actualidad. De acuerdo con Puerto Santos (citado en Jaramillo, 2007, p. 110), desde los años 354 hasta el siglo IV, el niño era considerado como dependiente e indefenso, siendo visto como una carga y obstáculo para la sociedad. San Agustín, en su teología sobre la relación entre el alma humana y Dios, llegó a afirmar que los niños carecían de alma y estaban vinculados al pecado. Esto llevó a que los padres trataran a los niños como objetos intercambiables o los utilizaran según sus intereses. En el siglo XV, se reconocía que "los niños son malos de nacimiento" y eran considerados propiedad de sus padres o tutores, quienes esperaban obediencia total y recurrían a castigos corporales e incluso al abandono o exposición a peligros como animales (Jaramillo, 2007, p. 110). Estas concepciones históricas reflejan la falta de reconocimiento y protección de los derechos de la infancia en esas épocas, contrastando con la perspectiva actual que busca promover el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas.

Para el siglo XV la concepción del niño es de un ser humano, pero no desarrollado, entendido cómo su finalidad llegar a la etapa adulta: “el niño como adulto pequeño”, que sigue bajo el poder del adulto. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le declara infante haciendo referencia al niño como: “ángel”, “bondad innata”, aquí se entiende que el niño es frágil y necesita cuidados. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo” (Jaramillo, 2007, p. 111).

Con relación a este manifiesto en el año 1693 en un postulado por John Locke se indica que el niño es una “tabula rasa” es decir una pizarra en blanco que no tiene nada escrito, ni bueno ni malo por lo tanto no tiene conocimientos ni habilidades innatas. Por otro lado, en el año de 1762 Jacques Roseau asegura “el niño nace bueno, pero es la sociedad quien lo corrompe” entendiéndose como que el niño presenta un estado de bondad y se debe aceptar como es, en este punto la educación se enmarcaba en que los niños confían en su capacidad de razonamiento (Andrades-Francia, 2010).

A partir del siglo XX y hasta la actualidad, se ha producido un cambio significativo en la concepción de la infancia, otorgando a los niños y niñas una nueva categoría como "sujetos sociales de derecho" (Jaramillo, 2007, p. 111). Este enfoque ha sido impulsado por la Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959. Esta convención reconoce a los niños como sujetos con plenos derechos y compromete a todos los países participantes a garantizar y respetar estos derechos sin discriminación alguna. Consta de 54 artículos que establecen los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños y niñas, y se enfoca en cuatro pilares fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia, el pleno desarrollo y la participación activa (UNICEF, 2006). Esta perspectiva ha impulsado una mayor valoración e importancia a nivel internacional hacia los niños y niñas, reconociéndolos como individuos con derechos inalienables que deben ser protegidos y promovidos en todos los aspectos de su vida.

Tras este breve recorrido histórico y los aportes proporcionados por diversos autores, surge la necesidad de replantear la concepción de la etapa infantil. Esto es crucial, ya que tiene un impacto directo en cómo los niños son percibidos como seres humanos ante la sociedad adulta. Según Aznar (1992), en la mayoría de las ocasiones, los niños son vistos como dependientes y se considera que necesitan ser controlados, protegidos y educados por los adultos, ya sean padres, tutores o docentes. Esta perspectiva puede llevar a que no se respeten aspectos fundamentales de su identidad, como su dignidad, libertad y autonomía, entre otros. Es fundamental reflexionar sobre estas concepciones para promover un enfoque

que valore y reconozca plenamente la individualidad y los derechos de los niños, fomentando su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad.

Por consecuencia se vulnera en los infantes su desarrollo en el espacio que ocupa en la sociedad pues aquí pueden relacionarse, aprender de los demás y construir su vida. De acuerdo con Jaramillo (2007), es fundamental que los seres humanos especialmente los niños puedan relacionarse con otros de su misma edad o mayores, además se de apertura para que desarrollen y experimenten situaciones, sentimientos, ideas que le den sentido a su vida y puedan ellos reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida en condiciones necesarias de educación y de instrucción (p. 112). Por ello se vuelve primordial otorgar un reconocimiento distinto para la niñez.

2.2. El niño como titular de derecho

Como se mencionó previamente, el proceso de reconocimiento de la infancia como una etapa crucial en el desarrollo humano, con sus particularidades y características propias, sentó las bases para que los niños y niñas fueran considerados sujetos con derechos equiparables a los de los adultos. Sin embargo, este cambio de perspectiva hacia la infancia no se dio de manera instantánea, sino que estuvo influenciado por una serie de acontecimientos históricos que desempeñaron un papel significativo en su evolución. A continuación, se presentan algunos de estos eventos relevantes.

La lucha por los derechos del niño empieza en el año de 1924, debido a que la Sociedad de Naciones Unidas, acoge la Declaración de Ginebra, que fue realizada por Eglantyne Jebb la fundadora de Save the Children Fund. En la Declaración se manifiesta que todos deben reconocer y garantizar los derechos del niño a: recibir ayuda en especial en épocas y situaciones críticas, ser prioridad, gozar de plena libertad y seguridad-protección ante la explotación de cualquier índole, acceder a una educación de calidad enfocada hacia una construcción social y de paz (UNICEF, s.f.). Siguiendo esta línea Fernández de los Campos, (1999) menciona que la Declaración de los Derechos del Niño, es un documento redactado por la educadora inglesa Eglantyne Jebb, conmovida por los horrores de la Primera Guerra Mundial y todos los acontecimientos que pasaron los niños, plasma por escrito el principio de universalidad de los derechos del menor, independientemente de su nacionalidad, raza o credo. Entonces la Declaración de Ginebra se establece un 28 de febrero de 1924, tal como lo mencionan Bofill & Cots (1999):

El pergamino de la Declaración aparece firmado, en primer lugar, por Gustave Ador, que había sido el venerable presidente de la Confederación Helvética, y que entonces era el presidente de la CICR. A su lado, en un lugar destacado, puede verse la firma

simple y enérgica de Eglantyne Jebb. Muy cerca de ella pueden reconocerse las del barón sueco C.F. de Geer (...) y especialmente, las firmas de Mac Enzie, Clouzot y Werner (p. 10).

Por otro lado, en el año de 1946, la Asamblea General de las Naciones Unidas compone el fondo Internacional de Emergencia para la infancia (UNICEF), centrado en ayudar a los niños en todo el mundo. Más adelante en el año de 1948 la misma asamblea aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 25 expresa el derecho a las madres y a los niños a “cuidados y asistencia especiales”, también a la “protección social”. Posteriormente en el año de 1959, se aprueba la Declaración de Derechos del Niño, que reconoce el derecho del niño a la educación, la salud, el juego, un ambiente de apoyo, seguridad, entre otros (UNICEF, s.f.). En sintonía Fernández de los Campos (1999) menciona que hasta 1959 se retoma el afianzamiento de los Derechos del Niño, aprobándose la Declaración de los Derechos del Niño, esto debido a la Segunda Guerra Mundial. Buscando que los menores cuenten con espacios que no nieguen los avances de la socialización familiar, ya que es necesario que se introduzca en la sociedad y pueda implicarse a un nivel cultural más amplio aprovechando su gran diversidad. Convirtiéndose en un sujeto con una identidad individual y cultural.

En este punto resulta imprescindible el documento generado en dicha Declaración, este consta de un Preámbulo que señala algunas consideraciones según la UNICEF (2006): Considerando que los pueblos que conforman las Naciones Unidas han ratificado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del ser humano y en la dignidad, el valor de la persona, y su determinación de fomentar el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna, Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especial, tanto antes como después del nacimiento, Considerando que la necesidad de esa protección se ha anunciado en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, Considerando que la humanidad debe darle lo mejor que pueda al niño.

Ante estas consideraciones se determinan 10 principios mencionados de manera resumida a continuación (UNICEF, 2006):

1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración, sin excepción alguna (raza, sexo, religión, etc.).
2. El niño gozará de protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.
3. El niño tiene derecho a un nombre y nacionalidad.
4. El niño debe gozar de beneficios de seguridad social, desarrollar una buena salud. Incluso cuidados prenatales y postnatales.
5. El niño que presente dificultades físicas o mentales o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere
6. El niño necesita amor y comprensión para su desarrollo. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.
7. El niño tiene derecho a la educación gratuita con igualdad de oportunidades, que le permitan desarrollar su responsabilidad moral y social.
8. El niño debe recibir atención y ayuda prioritaria.
9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.
10. El niño debe ser protegido ante cualquier tipo de violencia racial, religiosa o de cualquier otra índole.

La Convención de Derechos del Niño decreta la titularidad a todos los niños y niñas con los mismos derechos individuales como afirma Cabrera (2013) “Esto constituye una universalidad ontológica¹, no importa su raza, creencias, costumbres, nacionalidad, etc. Por eso, los niños tienen derechos inalienables y universales” (p.12). Ante la universalidad de los derechos de los niños se pretende que los Estados reconozcan y velen por el ejercicio de los derechos a favor de la protección de los niños.

¹ Se dice que todas las personas tienen los mismos derechos simplemente por su condición de “ser seres humanos”, independientemente de su particular forma de ser (Cabrera, 2013).

Pero esto tan solo servirá como base para conocer una visión global sobre los derechos de los niños y niñas, ya que emergen otros tratados que evocan a la concepción de infancia y su protección. Pues se analiza como un grupo que requiere atención prioritaria debido a su configuración y particularidad. Entonces se da al niño una visión como portador de derechos como los demás seres humanos.

Posteriormente en 1966 con el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales los Estados miembros de las Naciones Unidas se responsabilizan a defender la igualdad de derechos, incorporando la educación y la protección para todos los niños, sin ningún discernimiento. En el año 1968 la Conferencia Internacional de Derechos Humanos se reúnen para realizar una evaluación de los progresos de los países luego de haber pasado 20 años desde la Aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Adicionalmente, se fortalece el compromiso por parte de todos los países por salvaguardar los Derechos Humanos y se plantea un plan de trabajo para el futuro. En el año 1973 La Organización Internacional del Trabajo aprueba la Convención 138, que señala a los 18 años la edad mínima para desempeñar trabajos que podrían ser peligrosos para la salud, seguridad o la moral de las personas. En el año de 1978 La Comisión de Derechos Humanos sujeta un proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño al estudio de un equipo de trabajo, que se conforma por los Estados miembros, agencias y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En 1979 para conmemorar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

La Asamblea general designa el año 1979 como “Año Internacional del Niño. En el año 1985 Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la Justicia de Menores explican en detalle los principios de un sistema de justicia que propicien el interés superior del niño, incluyendo educación, servicios sociales y un tratamiento proporcional para los niños detenidos. En 1989 La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, políticos, civiles, culturales y económicos, marcando ampliamente un logro en la historia para los Derechos Humanos. Puesto que respalda e instaura normas mínimas para proteger los derechos de los niños sin distinción. En el año de 1999 la Organización Internacional del Trabajo aprueba el convenio, que demanda la inmediata prohibición y eliminación de cualquier forma de trabajo que pueda perjudicar la integridad, seguridad, salud o la moral de los niños.

La UNICEF, ha colaborado desde 1996 con la organización promoviendo la ratificación de las normas laborales internacionales y políticas en cuanto al trabajo infantil, pero es en el año 2004 que se crea el llamado Código de la Niñez y la Adolescencia (Ecuador), sustituyendo al que estaba vigente desde 1934 y que constituye el instrumento legal que regula los derechos de las personas menores de 18 años de edad acorde a lo instituido en la Convención de los Derechos del Niño. En el año 2015 Somalia y Sudan del Sur corroboran la Convención sobre los Derechos del Niño. Este documento e instrumento internacional es el más ampliamente ratificado de la historia, puesto que lo conforman 196 países (UNICEF, s.f.).

En consecuencia, se reconocen a los niños como pertenecientes al género humano, les corresponden los mismos derechos más otros especiales. En síntesis, el niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental es que se siempre se contemplará por encima el interés superior del niño.

En este sentido se pretende que el Estado, Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, entre otros, sean responsables por el reconocimiento y la participación de los niños en el contexto personal, familiar y social mediante sus plenos derechos. De acuerdo con Jaramillo (2007) esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia denota hacia un cambio en los sistemas de relaciones entre adultos-niños, a todos los niveles sociales, y hacia un mayor reconocimiento y participación de la infancia como grupo de población. Dando un nuevo giro al concepto de infancia porque es un período insustituible en la vida del ser humano (p. 113).

2.3. El niño como sujeto de derechos

El paso para considerar al niño como sujeto de derechos tiene su origen específicamente en el año de 1990 en la Convención de los Derechos del Niño. En palabras de Beloff (1999):

Tal transformación se conoce como la sustitución de la “doctrina de la situación irregular” por la “doctrina de la protección integral”, que en otros términos significa pasar de una concepción de los “menores” una parte del universo de la infancia como objetos de tutela y protección segregativa, a considerar a niños y jóvenes como sujetos plenos de derechos (p. 10).

Dicho esto, Lansdown (1998) alega que en la Convención de Derechos del Niño mediante varios estudios y debates señala que todos los niños sin discriminación alguna, deben ser reconocidos como sujetos de derechos (p. 59). Por su parte indica Cardona (s.f) “La

Convención no proclama derechos nuevos para los niños, tienen los mismos derechos que las demás personas” (...) pues es un ser humano pleno y esto conlleva a que por primera vez los infantes pasen a ser considerados como sujetos de derechos y no objetos de protección (p. 1). Siguiendo este pensamiento Muñoz (2006) añade que el progreso ante la protección de los intereses y los derechos de los niños tienen su culminación casi a finales del siglo XX, con la aprobación, por las Naciones Unidas, de la Convención de los Derechos del Niño, en 1989. Dicha Convención, suscrita por todos los países del mundo (excepto Estados Unidos) se destaca otra vez su diferencia primordial y más gratificante de la Convención, con respecto a las anteriores Declaraciones, pues es la consideración de los menores de edad como «sujetos de derechos», antes que como simples «objetos» de protección.

Los adultos deben visibilizar al niño cuando se expresa y respetar lo que dice la Convención de Derechos del Niño porque la principal amenaza serán las personas o las instituciones que no respeten sus derechos y que no comprendan su condición como sujeto de derechos (Aguilar, 2003). En su estudio Gómez (2018) señala que para que el niño sea sujeto de derechos significa que ejercerá sus derechos de acuerdo a su edad y grado de madurez. Tres principios lo concretizan: la autonomía progresiva, el interés superior del niño y el derecho del niño a ser oído y que su opinión sea tomada en cuenta (principios que se retomarán en el capítulo siguiente). No obstante, es necesario que emerja la identidad de un sujeto con capacidad de opción, con capacidad crítica que le permita visualizar y comprender las causas y los condicionamientos que han generado las condiciones inhumanas. Es decir “ser sujeto de derechos (...) es algo que se construye y concreta en relaciones de alteridad basadas en el reconocimiento y valoración del otro/a” (Salgado, 2013, p. 17).

Afirma Magendzo (2000) un sujeto de derechos es capaz de defender y exigir sus derechos y de los demás mediante el uso del diálogo más no de la fuerza. En palabras de Larrosa (2000) la mirada del niño que proclama el siguiente mandato: “¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!” (p. 171). El mismo autor menciona que el objetivo primordial radica en que los niños en calidad de sujetos de derecho pueden “desarrollar muchas habilidades entre ellas la que le permita decir “NO” con autonomía, libertad y responsabilidad cuando se enfrentan ante situaciones que amenazan su dignidad” (Magendzo, 2003, p. 24).

En nuestro país un documento clave es la Constitución del Ecuador específicamente en la sección quinta reconoce a los niños como sujetos de derechos debido a que establece el siguiente enunciado:

“El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de la niñez (...) asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas”. Niñas, niños y (...) tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en su entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales. Las niñas, niños (...) tienen derecho a la atención prioritaria en los ámbitos públicos y privados (Constituyente, 2008, art. 44).

“Las niñas, niños (...) gozarán de los derechos comunes del ser humano, y por tanto de los derechos de libertad, además de los específicos de su edad”, tales como el derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten (Constituyente, 2008, art. 45).

Aquí se puede reconocer que se asume con los diez principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y también que se establece constitucionalmente el derecho al desarrollo integral de la niñez como ejes fundamentales.

Otro documento importante que tiene el país, es el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) específicamente en el Libro primero: Los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, título I definiciones, señalan los siguientes artículos:

Art. 1.- Finalidad. - Este Código dispone sobre la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas (...) que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad.

Art. 2.- Sujetos protegidos. - Las normas del presente Código son aplicables a todo ser humano, desde su concepción hasta que cumpla dieciocho años de edad.

Art. 3.- Supletoriedad. - En lo no previsto expresamente por este Código se aplicarán las demás normas del ordenamiento jurídico interno, que no contradigan los principios que se reconocen en este Código y sean más favorables para la vigencia de los derechos de la niñez y adolescencia.

Art. 4.- Definición de niño, niña (...). - Niño o niña es la persona que no ha cumplido doce años de edad (p. 1).

De acuerdo a lo mencionado es importante reconocer el enorme aporte de la Ley y los documentos que han emitido para que todas las organizaciones y las personas conozcan los derechos de los niños y sobre todo exista su colaboración para dar un debido cumplimiento. No obstante, es necesario que se recuerde los espacios de participación que tienen los niños en la sociedad, para contribuir a su desarrollo personal y colectivo.

Se busca que la niñez tenga un rol activo en la familia y la sociedad puesto que son sujetos dinámicos, que tienen criterios para poder tomar decisiones, se requieren espacios de plena participación infantil para ser protagonistas que puedan opinar y decidir sobre situaciones particulares que puedan afectarles. Sobre todo, es necesario “asumir la concepción de niñez de una determinada sociedad como pieza fundamental en el camino hacia la generación de políticas públicas para que los niños participen como sujetos de derechos” (Clavijo, Collazos y Cediell, 2016). Además, el autor Llorens (2012), indica que se debe considerar los diez principios de la Convención del Niño, pues son bases para entender al niño como sujeto de derechos; el principio del “interés superior del niño” y el principio que impone la obligación de “escuchar al niño en el momento oportuno en todas las decisiones que le afecten”. Que supone una nueva perspectiva en la relación entre niño-adulto, pues los niños se pertenecen a sí mismos, por consiguiente, esto desencadena relaciones más democráticas.

2.4. Posibles causas que no permiten visibilizar a los niños como sujetos de derechos

La concepción de infancia ha experimentado cambios a lo largo de la historia, pasando de considerar a los niños como dependientes e indefensos a reconocerlos como sujetos de derechos. La Convención de los Derechos del Niño en 1959 fue un hito en este proceso al reconocerlos como portadores de derechos fundamentales. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, todavía existen desafíos para materializar plenamente este reconocimiento en la práctica, debido a factores como el consumismo y el acceso desigual a la tecnología. Es crucial seguir trabajando para construir una sociedad que respete y promueva los derechos de la infancia en todas las esferas de la vida.

Por su parte manifiesta Muñoz (2006) al hablar de infancia se expresa la condición común al grupo de personas que se encuentran por una edad mínima determinada. Es una condición determinada y construida socialmente, porque se proponen y definen por el conjunto de normas, reglas y conductas que se atribuyen (colectivamente) al hecho de ser niño/a, en un momento histórico y en una sociedad y cultura determinada. Siguiendo esta línea de pensar Bustelo (2012) indica que la infancia se entendía como una etapa no valiosa en sí misma,

porque desde una postura adulto céntrica, cuando un niño o niña crezca será lo mejor que le podrá suceder, ya que la trayectoria del desarrollo humano culmina en el adulto racional, autónomo y dueño de sí mismo; es decir se concibe que “el ciclo de madurez es sinónimo de progreso”. Por otra parte, Giroux (2003) plantea:

Al final del siglo XX, la infancia no se acaba como categoría histórica y social; simplemente, se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales o las responsabilidades públicas. La inocencia infantil ya no inspira a los adultos para luchar por los derechos de los niños, activar reformas que inviertan en su futuro o les proporcionen las herramientas para realizar sus propios planes políticos o para participar en la producción de su propia cultura. En cambio, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo (p. 29).

En sintonía con estas posiciones Rocha (2017) que cita a Silvia Bleichmar (2006):

Nunca como hoy nos encontramos con una infancia donde al sujeto –sujeto niño– se le reconoce en palabra propia y actos con consecuencia, con implicancia y con capacidad de interpelación transformadora (...) Pero al mismo tiempo, nunca como hoy se abusa, se aniquila, se abandona y violenta mediante cualquier posibilidad de advenimiento subjetivo en esos tiempos primordiales, donde esto no debiera producirse. Nunca como hoy tantos niños estuvieron tan «fajados» por la envoltura asfixiante y maquínica de los medios y el consumo (...) (p. 62).

También se pone en evidencia otro aspecto que influye en no reconocer al niño/a como sujeto de derechos y es la tecnología, dado que muchas veces son los padres o tutores quienes la hacen parte del diario vivir de los niños/as. Atentando de una u otra forma en el crecimiento (desarrollo personal y social) de los infantes pues cada vez a edades más tempranas acceden a dispositivos tecnológicos y muchas veces no saben que contenido es adecuado para su edad por ello Narodowski (1999) como se citó en Ramírez (2014) manifiesta que:

Se alerta sobre una infancia que crece de la mano de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que se sitúa ya no desde la inocencia y la fragilidad, sino en lugar de la realidad virtual, a través de la cual se realizan con las capacidades para ser independientes tecnológicamente atentando contra la niñez puesto que no se

controla lo que se ve y más aun alejando al niño de la interacción con la familia que es el primer contexto social de su desarrollo (p. 5).

Otro aspecto importante se centra en las divisiones del mundo social ya que se produce un orden en el que cada quien tiene una posición. Esta división es objeto de disputas y es socialmente manipulable es decir (en las relaciones de poder que se ejerce culturalmente, la manera como se configura socialmente la infancia está determinada por dichas relaciones que se establecen dentro de los grupos humanos); esto obedece a la forma como se distribuye el poder entre los diferentes grupos de edad. Llevando a interpretar los factores y dinámicas políticas de poder, influidos por la configuración social de la infancia, significa romper con la frontera epistemológica que piensa a la niñez en función de su transformación para la vida adulta (Colángelo, 2003).

Desde la cultura se continúa mencionando al poder y las jerarquías para la concepción y trato de la infancia ante esto Chacón y Jerry (2015) añaden que en el “caso de la infancia, donde la principal relación de identidad-alteridad está expresada en las relaciones niños-adultos (pero jerárquicamente adultos-niños), uno de los principales objetos culturales que determina este proceso es la experiencia”. En las sociedades donde la experiencia es relevante en las dinámicas sociales este fenómeno es más marcado (aquellas donde la historia oral es fundamental) (p, 141).

Los mismos autores Chacón y Jerry (2015) afirman que se debe dar un verdadero reconocimiento a la niñez, pues incluso en los Derechos Humanos se ha desarrollado una doctrina de protección a la infancia, así es que dan a conocer que la comprensión cultural de niños y niñas significa:

- a) La cultura es el centro fundamental de la relación adulto-infancia, y no sólo las condiciones biológicas y psicológicas;
- b) las relaciones entre infancia y adultez no son universales;
- c) la comprensión de estos fenómenos sólo se puede hacer desde la interacción con los sujetos y sus contextos
- d) la infancia no es sólo el tiempo cultural para la formación del adulto.

Y todo esto requiere comprender que en las sociedades hay niño/as que son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones de la vida por la cual transitan, como lo hacemos todos, y como transita la propia cultura (p. 142).

Es imprescindible otorgar un reconocimiento distinto a los niños y niñas en todas las situaciones. Aunque son seres humanos con pensamientos, palabras y vivencias propias, muchas veces su voz y sus decisiones no son escuchadas. Es fundamental garantizar su

protección y desarrollo integral, reconociendo su dignidad y derecho a ser tratados como individuos con voz y participación activa en la sociedad.

2.5. Distintos aportes que han permitido el reconocimiento y garantía del niño como sujeto de derechos

2.5.1. Obligaciones del estado

El campo de estudios de la infancia, así como la conformación de organismos, instituciones, profesiones, saberes y prácticas que se ocupan de los niños y niñas surgen lenta y tardíamente en la historia y presentan grandes cambios en el siglo XX.

La niñez comienza a ocupar un lugar relevante para los estudios de medicina, psicología, pedagogía, entre otros. En este sentido, a comienzos de siglo, se habla de la reivindicación para la infancia aludiéndolo como el “siglo de los niños” Liberman (2018). El Estado y los gobiernos tienen que elaborar planes estratégicos para la realización paulatina de los derechos de los niños y niñas, esto abarca estudios y análisis para la aplicación de medidas con miras a la introducción, ampliación y el cumplimiento de las medidas legislativas y políticas necesarias para garantizar la protección de los derechos de los niños en todos los contextos que se desarrollen. Muñoz (2006) indica que referente al bienestar social de los niños el Estado, actuando como principal intérprete y ejecutor de las necesidades y deseos sociales, plantea y resguarda el cumplimiento de las obligaciones familiares, las sustituye (en algunos casos) y las ampara (débilmente), a la vez que se ocupa de esa parte de la formación primaria es decir la escolarización (p. 63).

Por su parte en la Convención sobre los Derechos de los Niños (1989) a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños son individuos con derecho a su pleno desarrollo físico, emocional, mental y social, con derecho a expresar libremente sus opiniones y derecho a participar en la toma de decisiones (UNICEF, 2006). De igual manera, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. Esto incluye que su carácter es obligatorio para todos los Estados que lo firmen y además los países deberán informar al comité sobre las medidas que realizarán para lograr aplicar, cumplir, respetar lo que está establecido y de esta manera velar todos por el reconocimiento de la dignidad humana. Pero es una tarea de todos contribuir para asegurar que todos los niños y niñas disfruten de su infancia (UNICEF, 2006).

2.5.2. Otras instituciones

Según la (UNICEF, 2006) señala a las siguientes instituciones que han posibilitado el reconocimiento de niños como sujetos de derechos:

- **Las organizaciones de la sociedad civil:** las organizaciones de la sociedad civil forman un componente esencial del movimiento de Derechos Humanos. Defienden a las víctimas, promocionan los derechos por medio de la educación y realizan campañas para lograr mejoras. Se colabora estrechamente con los agentes de la sociedad civil con vistas a adquirir conocimientos sobre los derechos humanos y fomentar su participación en los procesos de toma de decisiones de las Naciones Unidas. Se elabora guías prácticas para que las organizaciones de la sociedad civil sepan cómo se trabaja con el sistema de Derechos Humanos.
- **Las empresas:** las empresas son cada vez más conscientes de la importancia que tienen los Derechos Humanos. Los ejecutivos ahora saben que lo que hacen sus empresas, o dejan de hacer, afecta a esos derechos. Se prepara orientaciones y formación relacionadas con la aplicación de los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, y trabaja para mejorar la rendición de cuentas y el acceso a una reparación en casos de implicación empresarial en graves violaciones de Derechos Humanos.
- **Los medios de comunicación:** todos los medios de comunicación mantienen informados a los ciudadanos desde dar a conocer las violaciones de Derechos Humanos hasta informar sobre las mejores prácticas para asegurar su cumplimiento.

Se aprecia diversas instituciones u organizaciones que velan y realizan diferentes medidas para el cuidado y la garantía de que en la práctica se cumpla con todos los Derechos Humanos pero cabe resaltar la función imprescindible que tienen los padres y la instituciones educativas también en esta labor como lo recalca Jaramillo (2007) “Si bien las políticas están dadas, se necesita que la escuela y la familia enfrenten sus obligaciones de manera conjunta para cumplir con su rol socializador”, para que todos los niños puedan disfrutar plenamente de sus oportunidades es decir vivir y desarrollar el diálogo crítico, la democracia, la justicia, la libertad, la autonomía, la ética, la creatividad, la tolerancia, el liderazgo, la reflexión, la cooperación, “el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente” (p. 113).

2.6. La escuela y el niño como sujeto de derechos

No solo el Estado y la familia deben vigilar y promover el cumplimiento de los derechos y el reconocimiento como tal que tiene el niño como sujeto de derechos, otra institución primordial es la escuela ya que tiene un papel fundamental porque aquí se viven diversas experiencias que posibilitan el desarrollo de los niños. Por su parte Rendón (2010) menciona que reconocer a niños y niñas como ciudadanos implica luchar para restaurar su condición como sujetos de derecho, y esto es fundamental realizarlo en las instituciones educativas, en donde se consolida la democracia, la participación y el empoderamiento de los estudiantes. En esta misma línea en cuanto a la educación Southwell (2015) reflexiona sobre la infancia como un espacio simbólico disputado históricamente, donde la escuela ha ocupado un lugar central (...) y cómo tienen consigo la responsabilidad de hablar de y con los niños con quienes se trabaja, como sujetos con capacidad de decisión y autonomía.

La escuela en la modernidad estaba dirigida a un sujeto definido por ella misma para cumplir su objetivo, entonces la infancia es una construcción de la modernidad que surge en función de la necesidad de justificar la aplicación de técnicas de poder sobre los niños/as de la sociedad industrial, para que se vuelvan funcionales al sistema en un futuro. Los sujetos que se encuentran en la categoría de infancia, así definida, deben ser los destinatarios de una serie de políticas y prácticas cuyas “acciones den lugar a la conformación de sujetos políticos (aptos para la vida en libertad y democracia) o sujetos económicos (aptos para el trabajo)” (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2012, p. 103).

La educación resulta esencial en la prevención, a largo plazo, de las violaciones de derechos humanos. Supone una inversión considerable en el intento de lograr una sociedad justa en la que los derechos de todas las personas sean valorados y respetados (Las Naciones Unidas de los Derechos Humanos [NUDH], 2020). (...) Una educación que apueste por la configuración de un estudiante capaz de tener claro que podemos convivir en paz en cualquier cultura (...) (Vázquez-Andrade, 2006, p. 377).

Por su parte Bustos y Rivero (2003) señalan que son muchos los derechos que se vulneran en las instituciones educativas, entre los cuales se destacan: el derecho a la educación sin exclusión alguna, el derecho a opinar y a ser escuchado, el derecho a ser respetado por los educadores y directivos, el derecho a la información oportuna, derecho al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a participar en el proceso educativo, el derecho a ser considerado en la toma de decisiones importantes. Además, las relaciones de poder en su mayoría siguen existiendo en orden de jerarquía, dejando en último lugar al estudiante o niño. Hacen hincapié que la peor violación hacia los derechos de los niños en la educación, es que existan prácticas

pedagógicas inadecuadas, donde el docente mantenga un trato irrespetuoso o presione a sus estudiantes por satisfacer sus ideales o exigencias, causando que muchas veces los estudiantes abandonen sus estudios, se sientan inferiores o excluidos. Es decir, todo se traduce en la exclusión que desencadena múltiples faltas en los derechos de la niñez (p. 115-117).

Ante esto Sierra- Martínez (2019) señala que no es una relación de poder “sino a la asignación de roles impuestos por la escuela, la dicotomía niña/alumno”. Pues, se concibe al niño y al estudiante como dos entidades diferentes que hacen parte del mismo sujeto. El sujeto de la infancia que es alumno, se encuentra en una infancia escolarizada, integrada en instituciones escolares cuya especialidad es la producción de adultos; y tiene una participación limitada y un accionar determinado (p. 10). Incluso Gil (2016) recalca que es importante empezar destacando que la escuela en su quehacer pedagógico ha centrado sus esfuerzos y reunido su interés en la habilidad pragmática y con escasa reflexión, sencillamente se resume en mostrar que hay un conocimiento.

Pero también se señala la importancia de buscar nuevos caminos que propicien un cambio en la educación que brinda la escuela a niños y niñas, sobre todo en cuanto a la pedagogía así lo indica Sierra-Martínez (2019) por otra parte, es necesario pensar en una pedagogía que se oriente a la construcción de la subjetividad y a la formación integral del ser. Es decir, una pedagogía para la infancia y no una infancia para la pedagogía, en la que no se reconozca al niño en su totalidad, y que tampoco el aprendizaje se encuentre mediado por relaciones de poder. Además “vale la pena el ejercicio de problematizar la educación en toda su composición como entramado político, social, cultural, económico, etc., develando así la ideología que intenta encubrir y legitimar” (p. 12-13). Incluso Arancibia (2014) señala que se desea y confía que en todas las instituciones educativas que están al servicio de la sociedad, respeten los derechos esenciales del ser humano, y también sean ejecutados y fomentados por todos los actores educativos: administrativos, docentes, alumnos, tutores, padres, y todas las personas que son parte de los contextos educativos (p. 4).

Se evidencia entonces un antes y un después en la escuela de acuerdo a los propósitos, roles, concepciones, etc. Aunque Liberman (2018) distingue que en el marco de la consolidación de la modernidad y el surgimiento del Estado nación, la escuela es decretada a ocupar un papel relevante en las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales emergentes, y en la que el niño es pieza fundamental como futuro ciudadano activo. Volviéndose un símbolo de igualdad, progreso, civilización para terminar en un nosotros social (democracia).

Se determinan varios puntos que debe garantizar la escuela en cuanto a la calidad de la educación, el acceso y el respeto al entorno de aprendizaje como derecho ineludible según la UNICEF (2008) indica que el derecho a la educación no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino incluye la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo, desarrollar una participación eficaz, promover la amistad y tolerancia; y es necesaria para el cumplimiento de otros derechos civiles, políticos, económicos o sociales. A continuación, se presentan las siguientes obligaciones para asegurar el derecho al acceso a la educación que deben respetar y mantener las escuelas e instituciones educativas:

- Instaurar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.
- Impartir la educación conforme a la igualdad de oportunidades.
- Establecer un sistema educativo integrador en todos sus niveles.
- Asegurar un nivel de vida suficiente para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Según expresa Simpson (2019), teniendo claro que la educación es un derecho que permite el desarrollo individual y social de manera integral. Resulta imprescindible conocerla en su totalidad y Katarina Tomaseveski (fue consultora de múltiples organizaciones intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales en materia de derechos humanos, además docente e investigadora), propuso organizar las obligaciones estatales relacionadas con el derecho a la educación en un esquema que denominó las 4 A:

1. **Asequibilidad:** La asequibilidad es asegurar la disponibilidad de una oferta educativa gratuita que cuente con todo lo necesario y adecuado (maestros, directivos profesionales, infraestructura y materiales, etc.).
2. **Accesibilidad:** La accesibilidad radica en garantizar a todos el ingreso idóneo a una educación sin discriminación de ningún tipo.
3. **Aceptabilidad:** La aceptabilidad es asegurar procesos y contenidos relevantes y de calidad, culturalmente apropiados, consecuentes con los derechos humanos, y de acuerdo al contexto.
4. **Adaptabilidad:** La adaptabilidad hace referencia a una educación capaz de ajustarse y progresar de acuerdo con las necesidades, intereses, capacidades de la comunidad y de cada individuo, con sentido para todos los estudiantes; que promueva la integración de los derechos humanos hacia los sectores.

Simpson (2019) también habla de cuatro actores principales que participan en la garantía del derecho a la educación:

1. Los niños y niñas como titulares del derecho a la educación y con el deber de educarse.
2. Las familias que son las primeras educadoras.
3. El Estado que debe asegurar el derecho a la educación.
4. Los educadores a cargo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar que en el Ecuador según el Código de la Niñez y la Adolescencia (2003) se establece el derecho a la educación: Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Este derecho demanda de un sistema educativo que:

1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica.
2. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar;
3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas (...), con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender;
4. Garantice que los niños, niñas (...) cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos; y,
5. Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes (Art. 37).

Es decir, el derecho a la educación debe asegurar y garantizar de manera global la inserción de todos los niños, en donde los aprendizajes sean de calidad y se respete la diversidad cultural existente. Además, que la infraestructura, los materiales y el personal humano sea el idóneo para llevar a cargo la tarea educativa de la mejor manera posible y así asegurar la vinculación de los niños y cumplir con este derecho fundamental de la niñez.

CAPÍTULO III

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS

En el presente capítulo se aborda como la pedagogía de la alteridad aporta en la formación de niños/as como sujetos de derechos en el contexto educativo. Se identifican las principales características que señalan que una buena relación, comunicación, respeto y empatía entre educador-estudiante, estudiante-estudiante, constituye un camino hacia una formación integral de los niños/as como sujetos de derechos. Además, se intenta mostrar a la educación como base fundamental del sujeto, que implica una construcción de una sociedad más ética y justa que vele por los derechos de todos.

3.1. La pedagogía de la alteridad y la formación de niños y niñas como sujetos de derecho una relación necesaria en la educación

Los autores Bustos y Rivero (2003) señalan que se requiere una educación que dé importancia a los procesos participativos y democráticos, que sepa llevar a cabo el reconocimiento de la diversidad, que pueda incorporar diferentes discursos en sus prácticas y que potencie al estudiante como sujeto activo frente a los aprendizajes y la vida comunitaria. La educación es reconocida por primera vez como un derecho humano (inherente a todo ser humano, igual para todos y universal) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobada en 1948, en el artículo 26 se señala, que la educación deberá promover el desarrollo de la personalidad humana y reforzar el respeto a los derechos humanos y a las libertades, también deberá fomentar, la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones. (Naciones Unidas, 2020). Para educar se debe entender y atender la realidad de los estudiantes con nuevas teorías que no fragmenten al educando ni pretendan una homogenización. Como menciona Prados (2020) la pedagogía de la alteridad es un estilo que tiene un modo distinto para educar, no solo en el aula sino también en la familia y la sociedad pues atiende al otro desde su reconocimiento como individuo, como sujeto histórico, que procura crear procesos de humanización con una base ética. Incluso se manifiesta que no se puede olvidar que el acto de educar tiene que ver con la sensibilidad en el ser humano, sentir la vida en comunidad, y la preocupación por el otro y por ello es fundamental abrir paso a la pedagogía de la alteridad, olvidar la jerarquía, pues es más importante generar relaciones de confianza para afianzar los conocimientos, es decir abrirse a un aprendizaje significativo (Arciniegas, Urbano, Nieto y Barón, 2020, p. 491).

Desde lo anterior, se vuelve fundamental reconocer al otro, menciona González-Gonzales (2007) el otro es un sujeto distinto de mí, único con ideas, valores y costumbres por eso se

debe dar un conocimiento del otro no como objeto sino como sujeto, plantear una comunicación intersubjetiva entre “yo” y el “otro” como menciona Lévinas (1993) un encuentro con el otro permite ir más allá de la visión y el entendimiento sin discriminación, es escuchar su voz y reconocerlo en su particularidad (rostro y discurso unidos) (p. 343).

Entonces es preciso decir que la alteridad ya no es solo un principio filosófico, sino que debido a su importancia toma lugar en otros contextos y forma parte de la educación mediante la pedagogía de la alteridad, siendo un instrumento clave para el desarrollo de relaciones en el aula y la escuela debido a la importancia, al valor que se reconoce en el otro, así se genera un paso para salir del egocentrismo del docente y estudiante (Gonzales, 2009). Desarrollando también un clima favorable, apto para el aprendizaje y la convivencia sana, mediante el diálogo y la participación activa. Se hace hincapié en que en la escuela se desarrolla la alteridad con mayor fuerza debido a las oportunidades de socialización existente Villegas (2001) señala que es desde ese lugar, que se hace prioritario dar pie al desarrollo de encuentros entre sujetos y llevarlo hasta un ámbito de acción y reflexión en el quehacer pedagógico.

De esta manera se efectúa un llamado para que la educación empiece a centrar sus líneas de acción en pedagogía de la alteridad con un total reconocimiento hacia el otro para alcanzar una educación de calidad aceptando y respetando las diferencias de cada individuo. Por ello González-González (2007) sostiene que el mundo no sólo ha sido pedagógicamente abierto desde lo otro; nuestro mundo queda abierto desde la alteridad por su naturaleza; “el otro es el origen primero y el destinatario último de todo nuestro ser en el mundo”. Porque se comparte la conciencia y conocimiento de una persona a otra, y un pilar fundamental para su logro luego de la familia es la escuela.

Ante esto se menciona que no sería posible crear un mundo más humano, sin que se dé una acogida responsable entre el sujeto educando y el educador y que por su parte se abra paso a una pedagogía auténtica, ya que en la escuela se produce una gran riqueza no solo de conocimientos sino de relaciones sociales para la vida (Arboleda, 2014, p. 15). Es en el aula donde se generan otras formas concretas de entender la educación porque se va “acogiendo al ser humano, procurando su humanidad, otorgando reconocimiento a su condición sintiente, corpórea, dando un lugar transformador para sí mismo y para el contexto que lo rodea”. (Orrego-Noreña y Jaramillo-Ocampo, 2019, p. 95). Es entonces que la educación debe recuperar ese espacio de encuentro verdadero entre sujetos, seres de experiencias que permiten formarse a sí mismo en principio y desde allí aportar a la formación del otro. Y a su vez, la escuela debe recordar su responsabilidad ética, política, democrática y justa con la sociedad.

Muchas veces el desarrollo de propuestas pedagógicas tiene un limitante superior debido a las políticas que rigen la vida del ser humano no obstante dentro de las mismas políticas se otorga al individuo el derecho a la educación, por ende, la escuela se vuelve un ente vigilante que debe garantizar este derecho a los individuos. Menciona Ricca (2013) la educación es un pilar fundamental de la Declaración de Derechos del Niño, y las escuelas deben procurar que en sus aulas existan condiciones favorables para que el niño y la niña puedan desarrollar sus capacidades, habilidades con oportunidades reales. Es decir, una educación de calidad donde no se corte la posibilidad de formarse en libertad, un proceso en el cual se interactúa con los otros y su cultura sin atentar contra su dignidad. Añade González-Oviedo (2019) una educación donde se busque que no se afecte a los deseos y necesidades del otro generando un carácter crítico, reflexivo, ético, y se busquen soluciones que cambien las situaciones sociales, políticas y culturales de la actualidad.

La niñez en el discurso contemporáneo se asume como sujetos de derechos, y la educación debe atender a la participación plena de niños y niñas, capaces de convivir entre todos, tomar decisiones y escuchar opiniones que aporten a la sociedad. También en el contexto educativo se debe garantizar los derechos del niño que los recibe, respeta y exige dejando atrás las relaciones de poder y empezar a convivir respetando las diferencias de cada individuo (Jiménez, 2012, p. 91). Desde la escuela se establece las construcciones y relaciones sociales por lo que se aporta directamente a la formación de sujetos y subjetividades, el niño es un sujeto activo, lleno de experiencias y conocimiento que aprende con y de los otros. Un niño con autonomía capaz de reconocer sus derechos y los derechos de los demás y respetarlos para construir un bien común pues son sujetos sociales, culturales y políticos, la pedagogía de la alteridad un paso para formar sujetos que se reconocen, toman ideas y decisiones para mejorar su calidad de vida (Forero, 2017, p. 231).

En la educación la pedagogía de la alteridad es clave pues posibilita la construcción de una cultura ética en los estudiantes como sujetos de derechos que a su vez promueva la participación política a partir del compromiso de cada niño con el otro, en sí, una cultura de sujetos éticos, políticos y no una cultura de repetición o de memorización de los DDHH, y así se forman sujetos de derechos que son capaces de valorar, participar, dialogar y sentir dolor e indignación al ver vulnerados los derechos propios o ajenos. (Rivera-León, 2015, p. 11).

3.1.1. Oportunidades de la pedagogía de la alteridad en el aula de clases

Si el docente aplica la pedagogía de la alteridad en su aula según Alesanco (2018) podrá visibilizar y encontrar algunas oportunidades que se escriben a continuación:

Priorizar la importancia del otro, mediante un encuentro verdadero desde la vivencia y sensibilidad, desde las posibilidades de ser cada uno desde una verdadera democracia. Menciona Villa (2014) la pedagogía de la alteridad posibilita que las voces, pensamientos, ideas, experiencias, conocimientos, se mezclen, se escuchen, sean valorados porque todos son importantes y existe un compromiso verdadero con el otro.

Eliminar prácticas excluyentes de homogenización-normalización y etiquetas a los estudiantes y docente. Como señala Elizondo (2019) los estudiantes hacen un llamado al docente en el cual piden que les enseñen y los apoyen a avanzar, propongan aprendizajes con desafíos adecuados, sin anular su diversidad. Entonces de una educación inclusiva, de cambio, a nombrar a los estudiantes sin etiquetas, con responsabilidad, promoviendo la participación, alcanzando logros, fomentando derechos con base en la ética del cuidado al otro y pasar del discurso a la acción, transformando las medidas educativas en propuestas abiertas y flexibles que ofrezcan una respuesta educativa inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado.

La convivencia, la comunicación, y la ética se vuelven un eje transversal en la educación. Pues se considera al otro como un ser social e histórico y esto se basa en una "ética bidireccional en la que existe una relación asimétrica "yo"- "tú" "y es entonces que se educa para el nosotros, y se traduce en acogida y responsabilidad (Sánchez-Gutiérrez y Plana-Pedreño, 2018).

Se trabaja en cooperación para lograr trascender a la nueva sociedad fomentando el diálogo. Con la pedagogía de la alteridad se reconoce la humanidad del sujeto que trabaja y acepta al otro en su particularidad y juntos llegan a desarrollar y potenciar competencias ciudadanas como la solidaridad, cooperación, empatía, entre otros. (Arboleda, 2014, p. 13).

La gratitud por el trabajo del otro en la rutina diaria donde se valora y respeta las acciones y pensamientos de los demás porque todos son importantes. Valencia (2012), el sujeto entiende que está inmerso en un proceso de interacción, en donde se encuentran emociones, valores, costumbres, corporalidad y lenguaje que posibilitan el encuentro entre sujetos, una vida grupal heterogénea, y en la cual cada uno es fundamental.

El docente será más solidario y promovedor de criterios, pero nunca con imposición, apoyando hacia un proceso de reflexión y desarrollo autónomo fomentando la capacidad de

diálogo y reflexión crítica para que los estudiantes puedan tomar decisiones responsables. Pues Arciniegas y otras (2020), mencionan que este tipo de pedagogía, más que un estilo particular de enseñanza es una disposición que nace a partir de la práctica o quehacer del docente porque la educación nos llama hoy a ser más innovadores y cercanos a los estudiantes con el objetivo de llevarlos a soñar, crecer y no desertar. El reto desde la academia es formar docentes más sensibles a las realidades humanas, con disposición para hacer frente a las nuevas formas de educar (p. 505).

En el ámbito educativo, se busca adoptar una visión política y ética que fomente una relación dialógica entre todos los actores involucrados. Esta perspectiva implica reflexionar sobre las relaciones que se establecen, tomando en cuenta las necesidades y causas del otro, y promoviendo un encuentro basado en el respeto y la búsqueda de una verdadera democracia y libertad.

Según la conferencia dictada por Mélich-Sangrá en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2014), en la educación es crucial fomentar el pensamiento infinito, donde el docente asume el rol de guía en lugar de opositor. La pedagogía de la alteridad, basada en la propuesta filosófica de Lévinas, resalta la importancia de no solo ver el rostro del otro, sino también escucharlo y responder a sus demandas. En este sentido, en el ámbito educativo, es esencial abandonar la indiferencia frente a las necesidades del otro y reconocerlo plenamente con ética durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La respuesta ética en la educación evita que esta se convierta en un adoctrinamiento, permitiendo que se desarrolle de manera auténtica y enriquecedora para todos los involucrados.

De esta manera se concluye que la pedagogía de la alteridad posibilita la reflexión del quehacer pedagógico, en donde la responsabilidad, la ética, la acogida hacia el otro estén presentes y evoquen hacia un nuevo hito en la educación pues ocurrentes situaciones en los diferentes contextos que visibilizan un cambio progresivo en la educación hacia la formación de excelentes seres humanos no solo sobresalientes y útiles para un trabajo sino para contribuir positivamente a la sociedad.

3.2. El niño como sujeto de derechos desde la pedagogía de la alteridad

El estudiante a medida que aprende conocimientos de diferentes ciencias también se conoce a sí mismo y a los demás (¿Quiénes son para sí mismos y quiénes son para los demás?) la enseñanza y el aprendizaje además incluyen el ser estudiante y lo que ser estudiante significa, teniendo una experiencia propia en un contexto socio-cultural. Señalan Murcia,

Jaimes y Gómez (2016) la condición fundamental para que yo sea sujeto es que todos los otros lo sean también, la escuela es el espacio ideal para que el individuo adquiriera las competencias que le permitan relacionarse con el otro, un ser social capaz de asumir la responsabilidad no solo de vivir con los otros sino también para los otros.

Entonces se dice que se da una verdadera alteridad cuando el sujeto no solo se conoce a sí mismo, sino que conoce al otro en toda su complejidad, destacando el nosotros. Forjándose un lazo esencial, se construyen y promueven verdaderas relaciones entre seres humanos, al ser las aulas los espacios predilectos para lograrlo, porque se aprende a vivir en favor del otro (González-Silva, 2009). El sujeto en calidad de sujeto de derechos reconoce al otro, por ello se vuelve necesario conocer el entorno y quienes lo conforman para volverlo aún más significativo. Se entiende entonces, que la infancia como alteridad es poseedora de su propio saber y de su propia verdad. Este saber que se aleja de la técnica del conocimiento impuesto por la academia, es un saber que proviene de la experiencia, que en el caso del niño hace referencia al hecho de sentir frente al mundo, que escapa de reflexión alguna y que alude a la subjetividad del mismo (Sierra-Martínez, 2019).

Desde el ejercicio de una pedagogía de la alteridad se da también un discernimiento del aula de clases, no solo del espacio físico sino también entre los estudiantes-docente, de las diferencias individuales y colectivas. También cabe recalcar que para lograrlo se debe realizar actividades que se pueden complementar con los conocimientos es decir que encaminen a sensibilizar a los niños y niñas sobre las maneras correctas para resolver conflictos y las formas de comunicación-relación en el aula de clases y con la sociedad (cines, foros, lectura, expresión corporal, expresión oral, etc.) (González-Oviedo, 2019).

A su vez señala Arboleda (2014) Cuando en las escuelas el docente en su aula practique la pedagogía de la alteridad, fortalecerá no solo sus desarrollos didácticos, metodológicos, curriculares, evaluativos, cognoscitivos y socioafectivos sino que también el desarrollo de un sujeto que participe activamente en su auto proyección y en la construcción hacia un mundo más humano, una vida de calidad, digna para todos, entonces solo así el sujeto que se educa, no solo se está preparando para cubrir un puesto de trabajo en la sociedad (p. 21). En el acto educativo es imprescindible que se entienda que “la pedagogía no está en el que enseñar, sino en el qué transformar, de tal modo que la educación es entendida como el encuentro dialógico de los sujetos que, mediados por el mundo, buscan su transformación” (Bravo-Reinoso, 2014, p.10).

El reconocimiento del niño como sujeto de derechos va más allá del simple discurso es necesario la interiorización y la escuela después de la familia juega un papel muy importante

ya que es aquí donde se desarrolla la convivencia, la socialización, la democracia y se debe brindar las condiciones necesarias para un pleno desarrollo para su vida, con una mirada profunda sobre los derechos de los niños, dándoles la oportunidad de que se expresen y opinen, escuchándolos siempre porque son individuos activos en el proceso educativo y tienen su propia voz (Otra Mirada, 2015).

En nuestro país en la Constitución en el Art.44 se menciona que el Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas y niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos (Constituyente, 2008). Entonces se pone como núcleo de nuestra sociedad a los niños y deben ser reconocidos como actores sociales, activos, con valor e igual de condiciones ante la ley. Pues se debe precautelar sus derechos, y para que sean personas integras, solidarias que conozcan el bienestar colectivo y lo promulguen, inclusive sepan resolver conflictos e inquietudes, es necesario que la reflexión docente se enfoque en generar ambientes de confianza, seguridad, participación y respeto para poder cubrir las necesidades de todos los niños (ACNA, 2014).

Cabe señalar que no se trata solamente de decirle al niño que tiene derechos sino de crear condiciones para que los practique, pero antes debe ser consciente que los demás tienen los mismos derechos. Señalando que cada uno puede ser individual desde la alteridad, con acciones concretas en las que tengan que escuchar, respetar ideas y trabajar en equipo, para ello los adultos deben garantizar estos espacios de encuentro. Como adultos responsables hay que garantizar su participación y cumplir con los derechos sin invalidarlos. Sin embargo el niño debe comprender lo que sucede a su alrededor con las personas que comparte. Desde el aula se pueden cumplir con los derechos mediante los enfoques de alteridad que fomentan su bienestar, desarrollo, seguridad y el ejercicio de su protagonismo colocándolo en el centro del proceso educativo para que expresen sus intereses y necesidades recibiendo respuestas oportunas que fortalezcan los vínculos (JUNJI Chile, 2020).

Entonces es posible trabajar desde la pedagogía de la alteridad la formación de sujetos de derechos, pues Espinoza (2020) indica que existen algunos componentes dentro de la pedagogía que lo posibilitan:

- La acogida: el acoger por parte del docente es aceptar y reconocer en su totalidad (costumbres, nacionalidad, etnia, etc) al alumno y también comprender sus necesidades.

- La responsabilidad: la responsabilidad radica en asumir un sentido de responsabilidad por el otro y estar atento ante la toma de decisiones para no afectar el contexto de ninguno.

-La transformación: se puede llegar a una transformación mediante la formación de relaciones entre docente- estudiantes y estudiante-estudiante pues se genera una construcción democrática real en el ámbito educativo y social.

En palabras de Gómez (2018) que los niños sean sujetos de derechos significa que deben ser respetados sin distinción alguna, que sean partícipes activos dentro de todos los espacios sociales en los que se desarrollan, y que las instituciones y los adultos como tal garanticen el cumplimiento de los derechos de los niños según su edad.

Se destaca otro elemento clave ya que el desarrollo integral de los estudiantes toma mucho sentido desde hace varios años. Se busca desarrollar un papel activo en el estudiante como actor principal y consolidar relaciones de respeto y sana convivencia entre estudiantes, etc. En su ponencia López y Siverio (2005) mencionan que para que la educación tenga éxito con el desarrollo integral de los niños y niñas se debe cumplir las siguientes características:

- El niño debe ocupar el lugar central, protagónico, lo que significa que todo lo que se organiza y planifica debe estar en función del niño y tener como fin esencial su formación; deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses para lograr una participación activa y cooperadora, no como algo que el educador da y el niño se limita a recibir, sino como acciones que él desea realizar y que le proporciona satisfacción y alegría.
- Debe tener un carácter colectivo y cooperativo; cada niño o niña al interactuar con otro le brinda ayuda, cooperación, le ofrece sugerencias, contribuye a sus reflexiones y toma de decisiones. Así, el proceso se considera en acción grupal, sin dejar de tener presente que en última instancia se traduce en un resultado personal, ya que cada sujeto está mediado por su subjetividad, por lo interno individual y por sus propias vivencias, producto de las condiciones de vida concretas y personales.
- El clima socio-afectivo en el que tiene lugar el proceso educativo es otra de sus características insoslayables. Sentir esta afectividad expresada en las sonrisas, en los gestos, en el nivel de aceptación, constituye fuente de implicación personal, de compromiso, de motivación para un hacer mejor. Y todo esto tendrá mayor resultado si se sigue haciendo en todos los años escolares.

También debe considerarse para el desarrollo de la niñez su participación activa, en un documento emitido por Hammarberg (1998) en el numeral siete se establece “La Convención sobre los Derechos del Niño aboga por una escuela democrática”. El niño no solamente debe tener la oportunidad de expresar su opinión, sino también que sus opiniones tienen que ser

tenidas en cuenta de manera adecuada y oportuna. Es necesario que, dentro de las actividades de la escuela, se debe aprender sobre los principios de la democracia y participar en un espíritu de cooperación democrática. Esta política se ha desarrollado en base a tres argumentos clave:

- 1.- Indica que la participación es un derecho humano.
- 2.- Es una tarea importante para las escuelas conseguir que los estudiantes comprendan y respeten los valores democráticos.
- 3.- La eficacia pedagógica, la participación es una condición indispensable del proceso de aprendizaje interactivo (p. 24-27).

No obstante, en el aula de clases a diario se desarrollan relaciones, entonces es aquí donde la convivencia juega y cumple un papel fundamental para el reconocimiento de todos los actores del proceso educativo y aunque existan dificultades se debe realizar un verdadero reconocimiento del otro en dicho contexto. A lo que menciona Arancibia (2014) que la opinión de docentes y estudiantes ante la convivencia es preocupante ya que hay algunos aspectos que la obstaculizan y afectan el clima escolar (poca tolerancia, respeto por el otro, etc.) y es muy conveniente aprender a vivir juntos, para que se avance en un proceso escolar satisfactorio, reflexivo y productivo lleno de democracia, de respeto mutuo con diálogo y participación activa. Ya que el énfasis de esa formación se pone en los valores, actitudes y comportamientos que deben regular los vínculos entre sujetos de derecho (p. 16). Siguiendo esta idea en dicho proceso de aprender a convivir juntos también se desencadenan conflictos y es necesario aprender a resolverlos, como plenos sujetos de derechos. Una tarea importante es dar a los niños los instrumentos necesarios para aprender a resolver pacíficamente los conflictos. Por eso mismo, es importante que los docentes no utilicen la violencia en contra de sus alumnos (Hammarberg, 1998, p. 27).

3.4. Posibles lineamientos para trabajar la pedagogía de la alteridad en el aula y formar sujetos de derechos

El autor Gómez (2018) señala que para que el niño sea sujeto de derechos existen tres principios primordiales:

- 1.-La autonomía progresiva: a medida en que los niños y niñas van desarrollándose de manera física y mental serán capaces de poder ejercer con mayor fuerza todos sus derechos.

2.-El interés superior del niño: trata de que todas las autoridades administrativas y judiciales y las instituciones públicas y privadas tienen el deber de ajustar sus decisiones y acciones para el cumplimiento en conjunto de todos los derechos de la niñez.

3.- Derecho del niño a ser oído y que su opinión sea tomada en cuenta: el niño puede expresarse libremente en todos los asuntos que le afecten, así se pueden entender sus necesidades y brindarle las respuestas adecuadas.

Dicho esto, es necesario establecer la relación que existe entre estos principios y la pedagogía de alteridad según Espinosa (2020) menciona que los estudiantes no solo demandan educación, sino que son personas que ante todo necesitan ser escuchadas, porque no se educa a individuos iguales y la pedagogía de la alteridad apuesta por educar al ser histórico (individuo con rostro y biografía). La educación es *acogida*, el educador debe hacerse responsable del educando, es decir, debe *hacerse cargo de él, en su totalidad*. Por ello el educador es guía, pero consciente de que el educando sea lo suficientemente autónomo como para tomar sus propias decisiones. La educación es testimonio, el educador no solo deberá enseñar contenidos, sino que él mismo es testimonio vivo de una buena educación, todo su actuar se verá reflejado en sus estudiantes.

Por último, como indica Sierra-Martínez (2019) las propuestas pedagógicas de oposición al discurso hegemónico, constituyen un valioso recurso teórico y práctico que posibilitan la transformación social y a su vez abren un espacio para que las diferentes disciplinas relacionadas al ámbito educativo puedan alcanzar una praxis ética y liberadora. Según Arciniegas y otras (2020), la pedagogía de la alteridad tiene el fin de retar al maestro del presente y del futuro, para modificar sus prácticas educativas, impregnando en su labor una actitud propositiva, que no se detenga en las barreras sino que por el contrario vaya más allá de lo que conoce, que proponga alternativas y/o estrategias de trabajo que trascienden de lo estipulado en el currículo y lo establecido por una institución educativa (p. 492).

Además, Jaramillo (2007) fundamenta que la formación académica implica asumir una perspectiva con base en nuevos programas. Debido a la complejidad de los cambios por los cuales está atravesando la sociedad y el impacto que tienen en la vida de los niños, es importante orientar los programas de formación en el marco de una pedagogía de:

- Del niño como sujeto de derecho.
- La importancia del desarrollo integral del niño y la niña.

- La familia como eje transformador.
- El reconocimiento y el papel que juega el “otro adulto u otro actor” que se encuentra cerca del niño y la niña como: instituciones, comunidades y organizaciones y a los actores que desempeñan diferentes roles: diseñadores de política y toma de decisiones; diseñadores e implementadores de programas académicos, investigadores, en escenarios institucionales, sociales y comunitarios.
- De la necesidad de trabajar de manera conjunta con los diferentes adultos u actores a favor del niño y la niña (p. 122).

Por otro lado, Alesanco (2018) recomienda que para poner en práctica la pedagogía de la alteridad en el aula se lo haga paulatinamente con una transformación del proceso enseñanza-aprendizaje memorístico a un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, mediante la ruptura de las relaciones de poder de manera vertical entre docente-estudiantes, el reconocimiento del otro ya que el docente no es el poseedor único de conocimiento. También con la pedagogía de la alteridad se cambian las dinámicas del aula, potenciando la lectura reflexiva y crítica y la vinculación de la realidad, de esta manera se entiende que el estudiante va construyendo su aprendizaje.

En consecuencia, luego de haber revisado diferentes fuentes bibliográficas, varios autores destacan que la pedagogía de la alteridad es una propuesta que ayuda a alcanzar notablemente la formación de niños y niñas como sujetos de derechos, debido a distintos aspectos y matices que se producen dentro de esta pedagogía.

Para un análisis más detallado de los aspectos y matices relacionados con esta investigación, se presenta el siguiente cuadro:

Tabla 1

¿De qué manera influye la pedagogía de la alteridad en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos?

Pedagogía de la alteridad	Niños y niñas como sujetos de derechos	Reflexión de ¿Cómo influye la pedagogía de la alteridad en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos?
La pedagogía de la alteridad se presenta como un enfoque educativo que busca reconocer plenamente al otro en el proceso pedagógico, evitando imponer ideologías predefinidas y respetando la identidad de cada niño y niña como sujetos y ciudadanos.	Es esencial reconocer a los niños y niñas como seres humanos con sus propias experiencias, conocimientos y derechos, evitando la noción de que el adulto tiene el poder total y conocimiento absoluto, lo cual puede limitar su reconocimiento como sujetos plenos.	La implementación de la pedagogía de la alteridad en el aula posibilita el desarrollo de relaciones más comunicativas y de convivencia entre los estudiantes, promoviendo un reconocimiento mutuo como sujetos de derechos.
La práctica del diálogo crítico-reflexivo, característica de la pedagogía de la alteridad, facilita que los niños y niñas, como sujetos de derechos, expresen sus demandas y defiendan los derechos de los demás de manera respetuosa y empática.	Los niños y niñas, en su calidad de sujetos de derechos, tienen la capacidad de mantener diálogos críticos-reflexivos con sus pares y expresar sus opiniones y necesidades, promoviendo una convivencia más justa y respetuosa.	La pedagogía de la alteridad en el aula favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y de argumentación en los estudiantes, permitiéndoles expresar sus derechos y respetar los derechos de los demás a través del diálogo y la escucha activa.
El aula se convierte en un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de conflictos, preparando a los estudiantes para defender sus derechos y contribuir al bienestar común en la sociedad.	La escuela, como lugar de socialización primaria, proporciona a los niños y niñas las herramientas para desenvolverse como sujetos de derechos en la sociedad, siendo un espacio crucial para fomentar una convivencia armónica y respetuosa.	La pedagogía de la alteridad en el aula posibilita el aprendizaje de estrategias para resolver conflictos de manera pacífica y la promoción de relaciones de convivencia basadas en el respeto y la cooperación, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos con el bienestar común.
La ética se vuelve fundamental en la educación, fortaleciendo aspectos como los valores, la comunicación, el interés por el bien común y la libertad	El desarrollo de la ética en el proceso educativo potencia la formación de sujetos de derechos comprometidos con la dignidad humana, la justicia y la libertad.	La pedagogía de la alteridad, desde una perspectiva ética, promueve el fortalecimiento de valores y principios en los estudiantes, incentivando su compromiso con la protección de los derechos humanos y la promoción del bien común en la sociedad.

<p>La pedagogía de la alteridad promueve un trabajo en equipo basado en la cooperación, la empatía y el respeto, fomentando una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin etiquetas ni distinciones</p>	<p>La práctica de la pedagogía de la alteridad en el aula fomenta la construcción de relaciones interpersonales basadas en la cooperación y la empatía, lo que favorece una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.</p>	<p>La promoción de un trabajo en equipo desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad en el aula brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender a colaborar con sus compañeros, respetando la diversidad y la singularidad de cada individuo, lo que contribuye a una educación inclusiva y libre de estigmatizaciones, donde todos los niños y niñas puedan desarrollarse plenamente como sujetos de derechos.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Autoría propia (2020)

Conclusiones

Luego de revisar y analizar la bibliografía sobre la pedagogía de la alteridad y su impacto en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos, se llega a las siguientes conclusiones:

Es fundamental promover la formación de niños y niñas capaces de reflexionar, decidir, dialogar y trabajar en equipo, evitando imponer ideologías que limiten su desarrollo presente y futuro. La pedagogía de la alteridad reconoce al niño como un ser histórico y cultural, con plenas capacidades y potencialidades, lo que garantiza un proceso educativo en el que puedan desarrollarse plenamente.

La pedagogía de la alteridad implica una educación ética y liberadora, en la que el docente propone alternativas y trabaja en conjunto con la institución y la familia. Reconoce la diversidad de los estudiantes y promueve una responsabilidad ética por el otro, acogiendo al niño en su totalidad.

La pedagogía de la alteridad fomenta encuentros verdaderos entre los sujetos, eliminando etiquetas y prácticas excluyentes. Propicia el trabajo cooperativo y la convivencia con los demás, desde el reconocimiento y la escucha del otro, con empatía, sensibilidad, democracia y libertad.

Aunque se ha avanzado en el reconocimiento de la niñez como sujetos de derechos, aún queda mucho por hacer para garantizar su participación plena en la sociedad. La voz del niño es fundamental para resolver conflictos y expresar sus intereses y necesidades, construyendo un espacio donde se promueva el ejercicio de los Derechos Humanos.

La pedagogía de la alteridad se muestra como una alternativa válida en la formación de niños y niñas, ya que permite construir el conocimiento desde el reconocimiento y respeto hacia los demás. Se fomenta el bien individual y común, la resolución de conflictos y la transformación mutua entre docentes y estudiantes.

En conclusión, la pedagogía de la alteridad ofrece una perspectiva ética y humanista en la formación de niños y niñas, reconociéndolos como sujetos con derechos y promoviendo una educación inclusiva y liberadora. Es un enfoque que busca construir un mundo más justo y equitativo, donde el respeto, la empatía y el diálogo sean los pilares fundamentales en la relación entre docentes y estudiantes, y en la construcción del conocimiento.

Referencias

- Agencia de Comunicación de Niñas, Niños y Adolescentes [productor]. (2014). *Sujeto de derechos- Tutorial ACNA* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QcNTyOSf888>
- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 11-18.
- Alesanco, R. [productor]. (2018). *Alteridad y Educación* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4ZuZokCBvgw>
- Anónimo. (2015). Infancias, escuela y educación. Pensar la tríada y sus desbordamientos. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6(10), 1-5. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5534/553457060002> [Consulta: 15 de Junio de 2020].
- Andrades-Francia, A. (2010). Aprender comunicándose: una visión histórica. *Biblioteca virtual redELE*). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80339/00820103011371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica " Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048005.pdf>
- Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, (21), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Arciniegas-Varón, V., Urbano-Martínez, S., Nieto, Y. P. y Barón-Velandia, B. (2020). Pedagogía de la alteridad: entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 3(2), 484-508. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11582/7493>
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Aznar, F. C. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de los niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (53), 27-46.

- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Beloff, M. (1999). Un modelo para armar y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular. *Justicia y Derechos del Niño*, 1, 9-21. https://www.oijj.org/sites/default/files/documentos/documental_983_es.pdf
- Bofill, A. y Cots, J. (1999). *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*. Barcelona, España.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298. <https://www.scielosp.org/article/scol/2012.v8n3/287-298/es/>
- Bustos, C., y Rivero, M. (2003). La violación de los derechos del niño a través de la exclusión escolar. *Laurus*, 9(16), 109-128. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111331009.pdf>
- Bravo-Reinoso, P. (2014). Pedagogía de la alteridad. Cuestionamientos a la ontología de la educación. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9616>
- Briones, J. G., Guerrero, R., y Pino, L. E. (2020). Alteridad educativa un enfoque ético al 2030. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 614-628. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389083>
- Cabrera, E. (2013). Prácticas de poder en la Convención de los Derechos del Niño. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 9-17. ISSN: 1900-6896. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1892/189230852002> [Consulta: 15 de junio de 2020].
- Cabrera-Díaz, E (2017). Reflexión sobre la dignidad del niño y niña. *Revista Colombiana de Bioética*, 12(2), 90-100. ISSN: 1900-6896. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1892/189253851008> [Consulta: 19 de junio de 2020].
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, N., y Ramos, M. (2012). “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una Investigación en proceso. *Perfiles Educativos*, 34 (135). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a7.pdf>
- Cardona, Jorge. (s.f). Los niños como sujetos de derecho. <https://www.iaeu.edu.es/estudios/derecho/los-ninos-como-sujetos-de-derecho/#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20tienen%20los%20mismos%20derechos%20que%20las%20dem%C3%A1s%20personas.&text=La%20Convenci%C3%B3n>

[%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%2C%20implica%20por%20lo, derechos%20y%20con%20sus%20obligaciones.](#)

Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). Quito: <https://ttcep.ec/wp-content/uploads/2020/03/Codigo-de-la-Ni%C3%B1ez-y-Adolescencia-2.pdf>

Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI*.

Constituyente, A. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45208547/constitucion-ecuador-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628463803&Signature=Uxsd5U0ZPJt6Ujw598G2yXnpmtm4fisoMQDmAMZbWM0Zi1aDdqOMyPg2CMQ7J3WGCnreDRgSJuxSoGmW29ICTc~0EINISNZjKvCe86CL5pIOK1LjzhLArFs1uq7kOFtEEEn3fiQ0wl~PxRW~vsX~6S001av2uLPwMyx044SmAKtdkN-EdH4A1EU0xW8iKpC5wFjJ9OJKbTlaAX~LBq9jn1eLKunng7JfPuAY1TNrjfYI4ZZDTHmWMupEHuyw7YU4~UljFFMke28ViStUtlGmx~aybArNzubdNnc3~EUoOz3e5k4uZ5SuKKfdaFV9hrtrzkIEHVwM7dDb-kdUPZmw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Clavijo, S. S., Collazos, P. G., y Cediell, M. F. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 244.

Chacón, C. y Jerry, J. (2015). Antropología e infancia: Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v22n64/v22n64a7.pdf>

Duch, L. (2001). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, Buenos Aires, México: *Paidós*

Elizondo, C. [productor]. (2019). *La ética, el otro y la alteridad* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5FwQ4XUiWwg>

Espinosa, J. (22 de noviembre de 2020). *La pedagogía de la alteridad: una mirada a lo humano* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.schoolrubric.com/es/la-pedagogia-de-la-alteridad-una-mirada-a-lo-humano-2/>

- Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. [productor]. (2014). *Pensando la Educación desde Emmanuel Lévinas - Expositor Joan Carles Mélich Sangrà* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DXZipK7yaas>
- Fanlo, I. (2007). Los derechos del niño y las teorías de los derechos: introducción a un debate. *Justicia y Derechos del niño*, 9, 159-176.
- Fernández de los Campos, A. E (1999). La Convención de los Derechos del Niño. *Reflexión Política*, 1(2), [Consulta: 12 de Junio de 2020]. ISSN: 0124-0781. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=110/11010207>
- Fernández-Guerrero, O. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/2902/2635>
- Forero, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias imágenes*, 16(2), 228-241. DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.12268>
- Gil, M. (2016). La experiencia vital y la autonomía pedagógica. *Revista Educación y Pensamiento*, 23(23). Recuperado de <http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/56/45>
- Gómez, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño sujeto de derechos. *Revista de Derecho (Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga, Facultad de Derecho)*, (18), 117-137. DOI <http://orcid.org/0000-0002-7474-3291>
- González-González, G. (2007). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel en “*Para una ética de la liberación latinoamericana*”. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 49. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>.
- González-Oviedo, L. C. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)*. (Tesis Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín). http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6897/1/Concepciones_Alteridad_Practicas_Gonzalez_2019.pdf
- González-Silva, F. (2009). Alteridad como Factor de Desarrollo para la Comprensión del Estudiante en la Etapa Infantil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 594-609. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n3/v43n3a20.pdf>

- Giroux, H. (2003). La inocencia robada. *Juventud, multinacionales y política cultural*.
- Gutiérrez-Sánchez, M y Pedreño-Plana, M. (Marzo 2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales. , *III Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI*. Murcia. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Hammarberg, T. (1998). La escuela y los derechos del niño. *UNICEF: Centro Internacional para el Desarrollo del Niño*. Florencia. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/il_hammarberg_spa.pdf
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jaramillo, D. A., y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740417>
- Jiménez, W. A. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y saberes*, (37), 89-101. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys89.101>
- JUNJI Chile [productor]. (2020). *Entrevista Junji: Niños y niñas sujetos de derecho Eveline Pizarro* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Wu918ltKmz4>
- Lansdown, G. (1998). La creación de escuelas centradas en el niño. In *Actas do congresso La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF (pp. 59-70).
- Lara-Salcedo, L (2015). La pedagogía de la alteridad: propuesta educativa para niños y jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-pedagogia-de-la-alteridad-propuesta-educativa-para-ninos-y-jovenes-desvinculados-de-los-grupos>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Recuperado de <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/05/LarrosaPedagogiaProfana.pdf>
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. *La balsa de la Medusa*, 79.

Liberman, B. (2018). *Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales*. (trabajo de maestría, Universidad de la República de Uruguay).

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22181/1/Liberman%20Jablonsky%2c%20Beatriz.pdf>

Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 14(56).

<http://revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/19931/18922>

López, J., y Siverio, A. (2005). El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. *La Habana: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar-UNICEF*.

Llorens, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/153681/140721>

Magendzo, A. (2000). Educar en Derechos Humanos: ¿Si no los educadores quién, y si no es ahora cuándo? *Revista Docencia*, 3, 71-81. <https://ecumenico.org/educar-en-derechos-humanos-si-no-los-educadores-qu>

Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1>

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Una relación ética: Lom Ediciones.

Matilde, M. (2019). *¿Qué es la pedagogía de la alteridad?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://eresmama.com/que-es-pedagogia-alteridad/>

Mélich, J. C. (2001). La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto, p. 69, (Vol. 2): *Anthropos Editorial*.

Mínguez-Vallejos, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Ediciones Universidad de Salamanca*. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121596/La_escuela_hoy_en_la_encrucijada_Hacia_o.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mínguez-Vallejos, R. (2014). La pedagogía de la alteridad cuestiones y propuestas educativas. J. Arboleda (ed.), *Colección de pedagogía de la alteridad: Educar en la alteridad*. (pp. 81-105), Murcia: Editorial Redipe. <https://www.eesnsrmadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Educar-en-la-alteridad.pdf#page=81>
- Muñoz, L. G. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños/Childhood, Social Welfare and Children's Rights. *Política y sociedad*, 43(1), 63. Recuperado de <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/Elbienestardelainfanciaelosederechosdelosnios.pdf>
- Murcia, N., Jaimes, S. S., y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de moebio*, (57), 257-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/101/10148922002/html/index.html>
- Naciones Unidas de los Derechos Humanos [NUDH]. (2020). *¿Cómo trabajamos con los demás?* Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/Pages/Home.aspx>
- Ortega-Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de pedagogía*. 62(227), 5-30. Recuperado de [Dialnet-LaEducacionMoralComoPedagogiaDeLaAlteridad-866846.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846)
- Ortega-Ruiz (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Redipe*, (824), 15-28. Recuperado de [Dialnet-EducarEsResponderALaPreguntaDelOtro-4752613%20.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752613)
- Ortega-Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de pedagogía*. 74(264), 243-264. DOI https://www.jstor.org/stable/24711383?readnow=1&refreqid=excelsior%3A5858b3d86eb4a90fff02a024c3b2960a&seq=11#page_scan_tab_contents
- Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J., Hernández, M. A., y Gárate, A. (2014). *Educar en la alteridad*. Murcia: Redipe.
- Ortega, P., y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la educación*, 30(1), 95-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485730>
- Orrego-Noreña, J. F., y Jaramillo-Ocampo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 89-97. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n1/1390-325X-Alteridad-14-01-00089.pdf>

- Osuna, C., Díaz, M., y López, M. (2016). *Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad*. (tesis de maestría, Universidad de Salamanca, Ensenada, México). https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/132196/Operacionalizacion_e_indicadores_de_la_p.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Otra Mirada. [productor]. (2015). *Niños y Niñas como sujetos de derecho: Entrevista a Eda Aguilar, especialista en temas de infancia sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=F7SUGf7RYdl>
- Padua, Jorge. (2006). Infancia y educación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 13(40), 177-187. SSN: 1405-1435. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10504006> [Consulta: 11 de Junio de 2020].
- Parra, S. E. (2016). *El papel de la acogida en la educación moderna*. (tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia).
- Prados, M. Á. (2020). Ortega-Ruiz, P. y Romero-Sánchez, E. (2019). A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad. Barcelona: Editorial Octaedro, 239 gpp. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 251-253.
- Ramírez, A. (Noviembre de 2014). Subjetividades Infantiles y Tecnicidades Mediáticas: perspectivas latinoamericanas en contraste. In *Congreso iberoamericano deficiencia, tecnología, innovación y educación*. Buenos Aires Argentina.
- Rendón-Mejía, P. Y. (2018). *Del trabajo infantil al liderazgo transformacional. Sistematización de la estrategia pedagógica de la fundación líderes constructores de paz* (trabajo de grado en titulación de trabajador social, Universidad Del Valle, Santiago de Cali). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/14142/CB-0591367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ricca, L. (2013). *La escuela, la familia y el Club de Niños, vinculados por el niño como sujetos de derecho: Una mirada desde la experiencia la Cuenca de Casavalle, de la ciudad de Montevideo*. (tesis de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de la República, Montevideo). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8308/1/TTS_RiccaRivoirLeonardo.pdf
- Rivera-León, M. C. (2015). *Concepciones de los docentes frente al sujeto de derechos y la práctica pedagógica en educación en derechos humanos: una mirada desde la*

pedagogía de la alteridad. (trabajo de grado maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá) Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/665>

Rocha, L. (2017). *Escuela e infancia en época de crisis: una mirada crítica*. (trabajo de licenciatura, Universidad de la República de Uruguay). https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_laura_rocha_carpiuc.pdf

Sánchez, J. (2002) La nueva educación infantil. Congreso Internacional de Educadores Infantiles de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Realizada en Barquisimeto, Venezuela. Junio 7 del 2002

Sánchez-Gutiérrez, M., y Plana-Pedreño, M. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores morales. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>

Salgado, J. (2003). *Derechos humanos y género en el marco constitucional ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Editorial IAEN.

Sierra-Martínez, S. D. (2019). *La otredad de la infancia y la experiencia educativa*. (tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia). https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11087/2/2019_otredad_infancia_educativa.pdf

Sifontes, N. (26 de Enero de 2020). Formación docente y alteridad: Redescubriendo la práctica educativa. Barquisimeto, Venezuela. Recuperado de [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2032\(176-183\)-Sifontes%20Neida_articulo_id378.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2032(176-183)-Sifontes%20Neida_articulo_id378.pdf)

Simpson, M (2019). *Continuar en el camino de construir una Colombia con mayor equidad y calidad de vida para todos implica el compromiso de todos. Sobre todo en Educación. [Mensaje en un blog]*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/las-4-del-derecho-la-educacion>

Solla, R., y Graterol, N. (2013). La alteridad como puente para la trascendencia ética. *Telos*, 15(3), 400-413.

Southwell-Myriam. (2015). Infancia, escuela y educación: una mirada (entre) generaciones. *Temas actuales en investigación educativa*, 6(10), 1-4. [Consulta: 15 de Junio de 2020].

UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.

UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. Nueva York: UNESCO, UNICEF. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>

UNICEF. (s.f.). Historia de los derechos del niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>

Valencia, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>

Vallejo-Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 114-125.

DOI <https://pdfs.semanticscholar.org/1b4b/19d911b1f8268c021693153acc19b153db3f.pdf>

Vallejos, R. M. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de educación y pensamiento*, (23), 3. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50764/1/Lapedagoga..n.pdf>

Varón-Arciniegas, V., Martínez-Urbano, S., León-Nieto, Y. (2018). *Pedagogía de la Alteridad: alternativa pedagógica que propicia prácticas educativas significativas a partir de la reflexión docente desde el estudio de caso de un niño en condición de vida particular*. (tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Bogotá). https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6383/T.PED_LeonNietoYulie_thPaola_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vázquez-Andrade, P. (2006). *Teoría crítica de la educación y derechos humanos: Lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Villaseca, M. (2012). Ideas para introducir los Derechos Humanos en el aula. *Edición INDH. Impresión Maval*.

Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*, 5(13), 25-29. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601306.pdf>