

LA PARTICIPACIÓN DESDE EL SENTIDO COMÚN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

PRESENTADO POR:

GLADYS MILENA FARFÁN GONZÁLEZ

MARÍA CATALINA MORÓN RENDÓN


**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

DIRECTORA

DR. ALBA LUCY GUERRERO DIAZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UPN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

BOGOTÁ D.C., ENERO 2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La participación desde el sentido común de las niñas y niños
Autor(es)	Farfán González, Gladys Milena; Morón Rendón, María Catalina
Director	Guerrero Díaz, Alba Lucy
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 144 p
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Palabras Claves	PARTICIPACIÓN INFANTIL, INFANCIA, REPRESENTACIONES SOCIALES.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado, de la Línea de Investigación en Niñez de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN-CINDE, tiene como propósito principal comprender las representaciones sociales sobre la participación que tienen las niñas y los niños, a través de la identificación, caracterización y reconocimiento de las prácticas, conocimientos y actitudes que tienen en torno a la participación. Este estudio de corte etnográfico, se realiza con niñas y niños miembros de un centro comunitario; y tiene en cuenta las experiencias, prácticas, cultura y relaciones que se tejen entre pares y con adultos, así como su capacidad de reflexionar, intervenir y construir sociedad, partiendo de los roles que asumen en su cotidianidad.</p>

3. Fuentes

- Agudelo-Ramírez, A., Murillo-Saá, L., Echeverry-Restrepo, L. & Patiño-López, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.
- Ascorra, P., López, V., Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Banchs, M. A. (2004). Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. *Revista Educación y Cultura Contemporánea*. Recuperado de: periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2288/1099
- Benavides, MO, y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Borges, J.L. (1969) El etnógrafo. Elogio de la Sombra. Obras Completas: 1952-1972. T. II Barcelona: Emecé, 1999. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/09/El-etnografo.pdf>
- Casas, F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1). 27-42. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. México, DF: UAM-Xochimilco-COMEXANI-UNICEF-Ayuda en Acción, 19. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Recuperado de https://www.academia.edu/37973666/Buenaventura_Delgado_4riel_E
- Delgado, D., & Rojas, J. (2014). Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Colombia.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2012). Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, N. (2018). Una noción de participación desde las voces de los niños y niñas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). La participación está en juego. Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>
- Flórez, Y., Gracia, N., & Parales, J. (2015). La participación es un asunto de niños. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá.
- Gallardo, E. (2014). Utilización del programa de análisis cualitativo ATLAS. ti para gestionar y analizar datos. *Recuperado de: https://atlasti.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlas-ti-para-gestionar-y-analizar-datos.*

- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Colombia.
- Giaconi, C., Nahuelhau, P., & Pedrero, V. (2017). Participación de niños y adolescentes en situación de discapacidad: un ámbito a ser estudiado y evaluado. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(01), 184-185. Recuperado de: <http://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/222> 26 oct. 2019
- Gómez, A. (2015). Representaciones sociales de jóvenes estudiante sobre las políticas distritales de participación. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González, C. (1998). Recensiones. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10697/11096>
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno editores. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografia-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Guerrero, A.L. & Milstein, D. (2017). Dialogar y producir alteridad. Un episodio de trabajo de campo con una niña en Colombia (cap.6). En Guerrero, A., Clemente, A, Dantas-Whitney, M., & Milstein, D. (Ed.), "Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes" (157-176). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D., y Dantas-Whitney, M. (2017). Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hammersley, M. y Atkinson P. (1988) *Etnografía, Métodos de Investigación*. Paidós. Barcelona. 1994. Pp 15-41
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hernández, L., Ríos, J. (2014). Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia. Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. (2014). Metodología de la investigación, Capítulo 1: Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Huerta-Cordova, V., Clemente, A., y Córdova- Hernández, L. (2019). Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/14608>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Pensamiento y vida social*. Recuperado de file:///C:/Users/Catalina/Downloads/403850983-Moscovici-S-1986-Psicologia-social-II-Pensamiento-y-vida-social-Psicologia-social-y-problemas-sociales-pdf.pdf
- Katzer, L., Samprón, A. (octubre 2011 - marzo 2012) El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>
- Lay, S. (2015). LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA INFANCIA. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas. Universidad de Valladolid. Segovia, España.
- Martínez, E. (2014). Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM, 141.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Numer, M., Noceti, M. (2015). Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia – Guatemala, Guatemala.
- Penagos, C., (2010). Construcción de ciudadanía a través de un proceso de participación de las niñas, niños y adolescentes en la revisión 2009 del POT de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia.
- Pizzo, E., Chardon, C., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C., Gómez, L., Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: El estudio de la “relación adulto-niño” como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de Investigaciones*, XIX , 255-262. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948069>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tovar, S., Guevara, E & Jaramillo, A. (2014). Representaciones sociales de los jóvenes de contextos rurales de la ciudad de pasto, Colombia frente a los procesos de participación social *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 137-154. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/471/993>
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

Valencia, D. (2018). Representaciones sociales de la participación política en estudiantes de séptimo del Colegio Marruecos y Molinos. Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-54

Vargas, M., Correa, P. (2011). La voz de los niños en la justicia de familia de Chile. *Revista Ius et Praxis*, Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/scielo>

4. Contenidos

En este trabajo investigativo, posterior a la introducción, se presenta el capítulo I con la definición del problema de investigación, en donde se plantea el interés por investigar sobre la participación infantil, partiendo del reconocimiento y postura ética sobre la validez de la voz de los niños y las niñas; razón por la cual, este estudio se realiza con la participación colaborativa de niños y niñas de un centro social, a través de una etnografía, y que por medio de la observación participante, de las prácticas, conocimientos y actitudes que ellos tienen, posibilitó la comprensión de las representaciones sociales sobre participación de los niños y las niñas. Otra motivación de este estudio es la visión adultocéntrica que históricamente se ha tenido sobre la participación infantil, por lo que lo anteriormente expuesto, cobra gran relevancia en esta investigación. Como sustento a este problema, se presentan los antecedentes sobre participación infantil, infancia y representaciones sociales, y posteriormente los objetivos.

En el capítulo II, se presenta el marco teórico, desde el cual se desarrollan las categorías de participación infantil, representaciones sociales e infancia, desarrollando con esta última un recuento histórico que permite evidenciar cómo a lo largo del tiempo las prácticas de participación impuestas a los niños y niñas, las representaciones adultas sobre la infancia y el rol que han ocupado en la sociedad, han definido la infancia y, por consiguiente, orientado sus prácticas participativas.

Seguidamente, en el capítulo III de esta investigación se desarrolla el marco metodológico, que presenta las consideraciones metodológicas, así como el contexto, los participantes, el trabajo de campo, el método de análisis de la información y el rol del investigador. Finalmente, en el capítulo IV, se encuentran los resultados y el análisis de la información, así como las conclusiones, que también se presentan en este resumen.

5. Metodología

La presente investigación es cualitativa, se enmarca en el paradigma interpretativo, se abordó

desde la etnografía colaborativa y se desarrolló con niñas y niños entre los 11 y 15 años que asisten al Centro Social Unidad, ubicado en el barrio La Merced, en la localidad Rafael Uribe Uribe del Distrito capital, Bogotá. Se realizó observación participante, entrevistas y talleres, a partir de los cuales se generaron distintas interacciones y acercamientos con la población, que permitieron conocer la cotidianidad de los mismos en el espacio del centro social. Esta información se recopiló a través de vídeos y audios.

6. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones y reflexiones generadas a partir de las experiencias, vivencias, interacciones, supuestos teóricos, entre otros aspectos que influyeron en la consecución de la investigación, pero principalmente, a la luz de las perspectivas que expusieron las niñas y niños del centro social unidad a lo largo del presente estudio.

En relación con lo anterior, este estudio etnográfico colaborativo, permitió deconstruir algunos preconceptos de las investigadoras en torno a cómo se debe desarrollar una investigación, y a la vez a construir y conocer como este método investigativo, permite acercarse a las niñas y los niños de una manera genuina, tejer relaciones de confianza con ellas y ellos, y conocer en su cotidianidad las lógicas en las que se mueven, las interacciones que generan, la forma como piensan y los proyectos que tienen.

En ese sentido, se identifica que los conocimientos, las actitudes y las prácticas, sobre participación que tienen las niñas y los niños, surgen de sus vivencias en los contextos de la casa, el colegio y el Centro Social Unidad. Donde participación es entendida como una posibilidad para ayudar, aprender, estar con el otro, construir conocimientos y poder hacer desde los roles que ellas y ellos asumen. Las actitudes que se presentan sobre la participación, son el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad, la proposición de ideas, interés y colaboración por la consecución de un objetivo.

Con respecto a las practicas sobre la participación, se identifican principalmente tres: una relaciona con, los valores y las normas en cada uno de los espacios en los cuales están las niñas y los niños, tal es el caso del orden, la limpieza y el cuidado que tenían en la cocina en cada sesión durante la ejecución de las recetas; otra, la forma como se expresan según el contexto en el cual están y en presencia de quien lo hacen, ejemplo, en la casa cocinan según las instrucciones que dan las mamás, en el centro social con las investigadoras realizan las recetas según sus conocimientos e ideas; y tercera, en particular en el contexto del centro social unidad, se ha instaurado el amor, como principio transversal a todos los procesos que se lleven a cabo, este factor se identifica como importante en la medida que las niñas y los niños, expresan y desarrollan todas sus actividades con actitudes de respeto, comunicación, unidad y amor.

De esta manera, las representaciones sociales que las niñas y los niños han generado sobre la participación han configurado, algunas ideas puntuales en torno a la forma como ellos participan, las cosas que hacen y no hacen, las interacciones que tienen entre pares y con los adultos.

En ese sentido, se identifica que, para las niñas y los niños, la participación es un asunto de todos. Pues se participa en la medida que se está con el otro, por tanto, el trabajo en equipo es transversal a todo el proceso, pues al implicarse con el otro se construye, se tejen relaciones, ideas y actividades, que propician la participación. Cuando están entre pares, se crean tensiones que más allá de fraccionar, construyen procesos a partir de las diferencias y similitudes. En esta interacción hay un reconocimiento del otro y lo particular de ello es que las niñas y los niños, buscan soluciones, actúan con sinceridad, y continúan sus actividades y propósitos, es decir que, esas interacciones entre pares, promueven el aprendizaje y el respeto mutuo.

En esa línea, para las niñas y los niños en la participación, es importante ser escuchado, tener en cuenta sus habilidades, aquello que saben hacer, y que su voz tenga incidencia en los espacios en los que está, pues, participan cuando pueden hacer y son reconocidos por eso que ha logrado. La autonomía es un factor transversal en la participación de las niñas y los niños, se encuentra que, primero, esta se fortalece en la medida que se resisten a algunas prácticas autoritarias, buscando tomar decisiones, tener un papel protagónico, y sentar su posición; segundo, permite que sean propositivos y proactivos frente a la creación de procesos y los asuntos que los implica en su día a día.

Por otro lado, con respecto al interés que tienen las niñas y los niños en la participación, se puede decir que es fuerte. En la medida que este interés este motivado por desarrollar sus ideas y poder asumir un rol diferente en el contexto, sin embargo, manifiestan que no se hace viable en ocasiones, porque no se reconoce esa capacidad o no se da la oportunidad. Se puede decir que los adultos serian uno de los actores que limitan los espacios de participación de las niñas y los niños, en la medida que, hay una mirada hacia el niño y la niña, como los que deben ser educados o quienes aún no pueden desarrollar labores ellos solos sin supervisión.

Por lo cual, es importante la actitud que el adulto asume frente al rol de las niñas y los niños en los diferentes contextos, pues este factor marca la diferencia, y posibilita que se creen otras expresiones en los niños y las niñas, y que se fortalezca la toma de decisiones, así como el sentido crítico frente a lo que les rodea. Así mismo, es significativo trabajar con las barreras que hay, en tanto el adulto es el que sabe y el niño el que no sabe, esto facilita los procesos de participación, en la medida que, el niño estaría en la libertad de poder ser y hacer, no es eliminar las tensiones o desacuerdos, sino poner en igualdad las relaciones.

En ese orden, tener en cuenta el contexto personal de la niña y el niño, sus conocimientos y experiencias previas, fortalece la configuración de espacios, en donde siente la libertad de ser participativo. Los niños y las niñas, hacen lecturas de los contextos y de las relaciones que tienen con los adultos, en ese sentido, tienen configuradas representaciones de sus comportamientos en diferentes espacios, de las reglas que estos tienen y como cada momento implica una concepción diferente de participación. En relación con esto, es trascendental que el niño y la niña tengan interés por estar y ser parte, pues cuando no hay interés no hay participación. Pues, validar el conocimiento y las habilidades que las niñas y los niños tienen, promueve que afiancen sus experiencias y construyan autonomía en los procesos de participación, pues en ese reconocimiento, se están formando capacidades como, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la conciencia sobre las situaciones que les rodea.

Finalmente, con las situaciones y las experiencias del diario vivir, las niñas y los niños, pueden aprender mejores formas de democracia, de participación ciudadana y de tomar postura, ya que en la cotidianidad ponen en práctica, la toma de decisiones, la convivencia, el consenso, el sentido crítico, el respeto por el otro, la organización y el reconocimiento de los deberes y derechos. Pues hay que resaltar que, la participación más importante para las niñas y los niños es la que se relaciona con los logros personales. Cuando el proceso y el resultado de la participación están relacionados, con las actividades o situaciones que les motivan, se habla de una participación genuina, libre, voluntaria, que apunta a la satisfacción personal.

Elaborado por:	Farfán González, Gladys Milena; Morón Rendón, María Catalina
Revisado por:	Guerrero Díaz, Alba Lucy

Fecha de elaboración del Resumen:	20	01	2020
--	----	----	------

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las niñas y niños del Centro Social Unidad, por su sinceridad, por abrirnos las puertas de sus vidas y por enseñarnos a ser mejores profesionales y seres humanos cada día. A las directoras Amparo y Angela, profesoras, madres y padres, que hacen parte de esta hermosa comunidad, quienes, con su labor, entrega y amor, contribuyen por un mejor país.

A nuestra directora de tesis Alba Lucy Guerrero, quien, con sus enseñanzas, dedicación, conocimientos y compromiso, apporto significativamente a desarrollar esta investigación y guiarnos en un proceso de aprendizaje constante.

“Solo tú sabes lo que significa este proyecto. Gracias a mis Padres, mi esposo, mi madre y mis hermanos por su apoyo incondicional. Los amo”.

María Catalina Morón Rendón.

“Gracias, a mi mamá, mi papá y mis hermanos, por acompañarme en este proceso, por su amor y apoyo incondicional.”

Gladys Milena Farfán González.

Tabla de contenido

Introducción	1
CAPÍTULO I. ENTENDIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	4
Justificación	4
Planteamiento del problema	8
Pregunta problémica	11
Antecedentes	12
Contexto Internacional:	13
Contexto nacional:	18
Contexto Local:	23
OBJETIVOS	31
General	31
Específicos	31
CAPÍTULO II. CONOCIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	32
Marco teórico	32
Representaciones Sociales	32
Participación Infantil	38
Infancia	45
CAPÍTULO III. DEFINIENDO EL CAMINO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	66

Marco metodológico	66
Descripción del método	66
Contexto	69
Participantes	72
Trabajo de campo	74
Método de análisis de la información	84
Validez de la investigación	87
Rol del investigador	88
CAPÍTULO IV. CONSTRUYENDO JUNTOS.	92
Resultados y análisis de la información	92
Autonomía: yo lidero, yo hago, yo organizo.	92
Estar e interactuar con el otro: me gustó que todos trabajamos en equipo	96
Contexto: agua, sal, pimienta, candela la olla se quema	102
Centro Social Unidad	106
Colegio	111
Casa	113
Componente intrínseco del ser: soy chistosa, soy sociable, soy creativa	115
Conclusiones	118
REFERENCIAS	122
Apéndices	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Proceso en investigación etnográfica.

Figura 2. Arcoíris Movimiento Focolares.

Figura 3. Lluvia de ideas.

Figura 4. Votación actividades.

Figura 5. Preguntas entrevistas a personas del barrio.

Figura 6. Actividades de dibujo y escritura.

Figura 7. Receta 1 galletas.

Figura 8. Recetas finales.

Figura 9. Encuentro de saberes.

Figura 10. Niñas y niños del centro social en toma de decisiones.

Figura. 11. Mi experiencia.

Figura 12. Cocinando.

Figura 13. Eligiendo entre pares.

Figura 14. Jugando.

Figura 15. Levantar la mano para hablar.

Figura 16. Niños y niñas interactuando en la cocina, decidiendo que hacer en la siguiente sesión.

Figura 17. Resultado de la primera receta, las galletas de chips de chocolate.

Figura 18. Niñas y niños organizando la cocina.

Figura 19. Mi descripción.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Caracterizaciones participantes

Tabla 2 Etapas del análisis de la información

LISTA DE APÉNDICE

Apéndice A.

Carta de solicitud

Apéndice B.

Entrevista semiestructurada

Introducción

“Primero las niñas y los niños”, “los niños son el futuro”, “todas las niñas y los niños, en todas partes”, estas, son frases que se encuentran en distintas fuentes, como la UNICEF, el Plan Nacional de Desarrollo en Colombia 2019 – 2022, adagios populares, que, entre otros aspectos, evidencian un interés por reivindicar en la sociedad, el papel de *la infancia*, así como por garantizar sus derechos y deberes en la familia, la escuela, el barrio y en la vida misma. También por comprender, cómo el rol que las niñas y los niños tienen en la construcción de mundo, ha cambiado a lo largo de la historia. Por tanto, es importante reconocer el papel que tienen en la actualidad, principalmente en el desarrollo de sus vidas y de la sociedad. En ese sentido, investigar con los niños y las niñas es una oportunidad para dar lugar a sus experiencias de vida, sus saberes y comportamientos, como configuradores de conocimiento. La presente investigación se interesa por conocer sobre la participación infantil, desde la mirada y las voces de las niñas y los niños, reconociendo el sentido común que ponen sobre este aspecto, razón por la cual se realiza un trabajo colaborativo a través de una etnografía, en donde por medio de la observación participante y actividades planeadas y desarrolladas con los niños y niñas, se logran comprender las representaciones sociales que tienen sobre este acto.

De acuerdo a lo anterior se desarrolló este trabajo en un centro social, en donde se conoció al grupo de niños y niñas que voluntariamente decidieron participar del proyecto, luego de conocer los objetivos del mismo. El centro social en mención se ubica en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en un sector reconocido por “los chircales”, que solía ser una zona de elaboración artesanal de ladrillos, y en donde la comunidad construyó su forma de vida a partir de esta actividad. Las condiciones de vida de esfuerzo y trabajo duro, así

como precariedad en servicios y satisfacción de necesidades básicas, motivó a un grupo de personas asociadas al movimiento de *los Focolares*, a construir este centro, que realiza esfuerzos continuos por apoyar a las personas que requieren del apoyo del centro social, teniendo como premisa el amor, brindando espacios se permiten la integración de niños, niñas y adolescentes, alrededor de las artes, la educación en valores y el refuerzo escolar.

Dentro del grupo de niños y niñas no solo se contó con personas de nacionalidad colombiana, también hacían parte niños y niñas del país de Venezuela, lo que enriquecía los espacios con el encuentro cultural. Las edades de las niñas y los niños oscilaban entre los 11 y 15 años. Con ellos se realizó un acercamiento a través de la líder del centro y a partir de allí la comunicación fue directa. El grupo de niños y niñas asistía a las actividades de la investigación los días sábado, asumiéndolo como un compromiso en el cual querían estar.

Por otro lado, para el acercamiento al tema que concierne a esta investigación, se desarrollaron las categorías teóricas de *participación infantil*, *infancia* y *representaciones sociales*. En este sentido en el texto se presenta una recopilación histórica, investigativa y teórica, de las categorías. En donde se encontró que, en la actualidad la participación es un proceso en el cual, las niñas y los niños pueden desarrollar conciencia de sí mismos, influir en sus comunidades, ser agentes de cambio, tomar decisiones, construir proyectos, transformar la realidad y ser críticos, propositivos y reflexivos (Gallego y Gutiérrez, 2012). Sin embargo, son muy pocos los autores y los textos, donde se define la participación, desde la mirada de las niñas y los niños; es decir, si bien hay una clara apuesta por trabajar, conocer y comprender la infancia, es poco lo que se sabe de las posturas que ellas y ellos tienen con relación a esta categoría y desde el trabajo colaborativo con ellas y ellos.

Por otra parte, dentro de los estudios de representaciones sociales sobre infancia o participación infantil, prima las representaciones sociales que tiene los adultos sobre estas categorías, más no se evidencia la que las mismas niñas y niños tienen sobre su participación y sobre ellos mismos. En este trabajo las representaciones sociales se toman como referencia para comprender entonces, la participación infantil, desde el sentido común de las niñas y los niños, observando como en las actividades prácticas de su vida se desarrolla la participación.

La categoría infancia se retoma desde un contexto histórico, precisamente para resaltar cómo a lo largo de la historia la participación infantil ha tratado sobre la idea que los adultos han tenido de ella, y de cómo se ha configurado de acuerdo a los acontecimientos alrededor de instituciones como la familia, la escuela, el estado, entre otros. Es por esto precisamente, que este estudio resalta lo que las niñas y niños tienen para decir sobre su participación, reconociendo como valiosa su voz, además de esclarecedora frente a las maneras en que se diseñan los espacios de participación ciudadana, en donde las niñas y niños deben participar, en tanto que las herramientas y metodologías aquí utilizadas, contribuyen con las formas de trabajar con niños y niñas, haciéndoles parte del proceso.

Por lo tanto, a lo largo del texto se pretende poner en tensión posturas, reflexionar sobre el derecho que tienen las niñas y los niños a participar, y principalmente identificar qué entienden ellas y ellos por participación, cómo participan, en qué escenarios lo hacen y de qué forma ha repercutido en sus vidas.

CAPÍTULO I. ENTENDIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Justificación

Indagar sobre cómo representan las niñas y los niños su participación en el contexto inmediato, es la oportunidad de poner en cuestión y tensión las formas en que históricamente se ha dado la participación en la infancia, pues a través del tiempo en las diferentes áreas como política, cultura, educación, sociedad, familia, entre otras, se ha tenido generalmente una mirada adultocéntrica de qué es la participación en la infancia, la forma cómo esta se configura, y cómo debería ser. Gallego-Henao (2015), realiza un recorrido histórico del papel del niño en estos escenarios, la forma como era concebida, las formas de participación que se tenían y cómo fue cambiando, de lo cual se identifica algunas ideas centrales que permiten comprender la importancia de investigar con las niñas y los niños; pues en la literatura clásica el niño era un ser inferior e imperfecto el cual había que formar por medio del castigo físico y psicológico, donde el papá era quien tomaba todas las decisiones. Así mismo, la iglesia tuvo fuerte influencia en esa mirada que había hacia el niño y la niña, pues al reconocer que eran seres que tenían alma, se empieza a generar la necesidad de educarlos, esta educación generó volcar la mirada a ellos, sin embargo, eran niños y niñas obedientes y temerosos, por lo tanto no daban sus opiniones, no cuestionaban o debatían sus propias vivencias, ya que el miedo era utilizado como mecanismo de control, lo cual imposibilitaba a los niños y las niñas para que participaran, lo que en el ámbito educativo los hacía ser receptores de información, sin oportunidad de interpelar (Gallego-Henao, 2015).

Lo anterior conlleva a configurar sujetos bajo un modelo de educación específico en el que se pretendía controlar las conductas de los niños; es decir, había una fuerte

inclinación por invisibilizar a los niños y poner la participación como un derecho exclusivo del adulto, pues en el mundo de los adultos, los niños debían acomodarse. Sin embargo, dos situaciones que permiten empezar a tener una mirada diferente, primero la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989, en donde se estableció la participación infantil como un derecho principal que posibilitó posicionar a las niñas y los niños en un lugar diferentes. Y Segundo, en el recorrido histórico sobre la infancia (como se evidencia en el desarrollo teórico de esta categoría), surge interés de diferentes disciplinas (pedagogía, psicología, sociología, medicina) por centrar la atención en las niñas y los niños, esto implicó, que ellas y ellos tuvieran un rol diferente en la sociedad, observando que tienen capacidad de tomar decisiones y en ese sentido de ser parte de la construcción y reflexión, de aquellas relaciones y situaciones que les interpela y configura a nivel social, político, educativo y cultural.

Por tanto, el reconocer el papel que los niños y las niñas tienen en la construcción de sociedad, desde sus contextos próximos (familia, barrio, escuela, etc.), es una apuesta ética frente a los estudios de infancia, la cual permite un acercamiento de forma real, es decir, desde la cotidianidad, que incluye las distintas manifestaciones y producciones discursivas propias de la participación infantil. En ese sentido, la presente investigación, permite visibilizar perspectivas que tienen las niñas y los niños sobre participación, así mismo desarrollar proyectos ajustados a la realidad y pertinentes a los grupos de niños y niñas con quienes se quiera trabajar más. De igual forma, desde la perspectiva de reconocerlos como sujetos de derechos, quienes son configuradores de sus mundos y propositivos en su vida, promover una apuesta diferente a lo que significa investigar con niños, donde ellos tienen un papel protagónico, esta propuesta responde a lógicas metodológicas y de investigación

diferentes a las tradicionales, pues permite una aproximación a la realidad, devela aquello que las niñas y los niños tienen para comunicar y pone en igualdad las relaciones niño – adulto.

Ahondar en la comprensión de cómo se construyen las representaciones sociales sobre participación de las niñas y los niños, descubre formas de acercamiento del mundo adulto y de políticas de participación, hacia la verdadera participación infantil o más bien hacia los modos de participar que los niños y las niñas consideran valiosos e importantes. En este sentido se pretende aportar una nueva perspectiva frente a los procesos participativos de los niños y las niñas, que en consecuencia da oportunidad a la construcción de sociedad, teniendo en cuenta la mirada infantil, que contempla aspectos que hacen parte de su propia naturaleza. El campo social y político, en los tiempos actuales, requiere con premura, tener clara la participación de niños y niñas, y abrir espacios para que esto suceda. No se puede perpetuar la forma simple de “hacer participar” a las niñas y los niños con actividades dirigidas y hasta diseñadas para que el niño o niña conteste lo que un documento orienta, es necesario incomodar las metodologías participativas, ponerlas en cuestión y encontrar nuevas formas que den resultados más cercanos al pensamiento de los niños.

Es preciso rescatar la voz real de la infancia, y un ejemplo de cómo hacerlo es este trabajo, que orientado por la etnografía colaborativa con niños y niñas, hace una contribución a como escuchar esa voz y ponerla en relevancia. En este sentido el niño y la niña toman el papel de consultores, socios epistémicos (Lassier, 2005 & Marcus, 2008 citados por Katzer & Samprón, 2011); aspecto que, traído al campo de la participación infantil, enriquece el ejercicio haciéndolo más significativo, y en donde hay una

intervención más activa y de relacionamiento sólido con las personas a su alrededor. Estas premisas son de gran importancia al considerar que

hasta hace poco tiempo, las niñas y los niños fueron los grandes excluidos de la narrativa de la historia. Su acción, sus experiencias, su participación y opiniones en la historia, se han considerado poco importantes y, en todo caso, colaterales al gran devenir de los acontecimientos políticos y económicos, asuntos que también le afectan en su diario vivir.

(Sosenski, 2016, p 46).

Este trabajo también constituye una forma de guardar y preservar la voz sobre lo que un grupo de niños y niñas dijeron sobre participación. Memoria que a fin de cuentas “recupera a los niños y niñas como agentes sociales, participantes activos del mundo y del contexto específico en el que les tocó vivir” (Sosenski, 2016, p 47), como parte importante de la historia que hoy en día se escribe, sobre la infancia.

Por otro lado, en el campo académico, la identificación y caracterización de conocimientos, prácticas y actitudes de los niños y niñas en torno a la participación, nutre la investigación que da fuerza a la constitución de políticas y espacios de participación infantil. Esto en la medida en que, por ejemplo, políticas relacionadas con la infancia encuentran soporte en investigaciones, para este caso de infancia. En el espectro profesional, el investigador que se involucra con la colaboración con niños y niñas, puede llegar a redefinir su postura ética frente a infancia, pero sobre todo frente al niño o niña, como un genuino sujeto de derechos. Postura que, frente a la común mirada adulto-céntrica, se devalúa en una relación de poder y dominación.

En suma, este estudio contribuye a comprender cómo se dan esos procesos de participación en las niñas y los niños en un contexto social. Y en ese sentido, a posicionar la participación desde la perspectiva de ellas y ellos, con el fin de crear apuestas que posibiliten la apertura al reconocimiento de sus propuestas e iniciativas, para que las mismas tengan mejores resultados, y construyan o mejoren las realidades que los rodea.

Planteamiento del problema

La combinación de las palabras infancia y participación han inspirado un gran número de trabajos, que, con el interés de aportar al conocimiento de estos dos fenómenos, han profundizado en temas concernientes a la legislación, en materia de derechos, como aporte a la educación y a lo social, entre otros. Algo común sin duda alguna, en la modernidad, es el hito marcado por la Convención de los Derechos del Niño en el año 1989, desde donde se estableció la participación de los niños y niñas como un derecho, que los estados están obligados de proteger, promover y privilegiar.

En Colombia la constitución de 1991 también da otra perspectiva a la participación infantil, impulsando con ella que en los procesos de participación ciudadana se tenga en cuenta a niños y niñas. Esto último precisamente ha marcado el enfoque de participación de niños y niñas como un proceso de ciudadanía, y aunque necesario, es preciso explorar este fenómeno no solo desde las especulaciones adultas, sino, conocer el punto de vista de las niñas y los niños y construir hipótesis con ellos y desde ellos, desde una perspectiva de colaboración.

Precisamente, esta investigación surge del interés de conocer y comprender sobre la categoría participación infantil, su significado, uso, interés y práctica contextual, con la

particularidad de ser definida por los niños y las niñas, pues a lo largo de la historia el mundo de la infancia se ha construido principalmente con una mirada adultocéntrica, que en diversos escenarios le ha hecho hasta invisible, por lo que nuestro interés parte de querer comprender esa significación que construyen los niños desde sus experiencias.

Al hacer referencia a una postura adultocéntrica en este apartado, se hace relación a lo socialmente construido entre las niñas y los niños con los adultos, en tanto adulto como rector y protector de la infancia. En ese sentido, el lugar que las niñas y los niños tienen en la sociedad, parte de las representaciones que el adulto ha tenido sobre la infancia. De igual manera, se toman en cuenta las representaciones que el adulto ha tenido sobre la infancia, ya que a partir de esas definiciones de lo que es ser niño, se ha establecido el lugar que las niñas y los niños tienen en la sociedad a lo largo del tiempo. En esta mirada se debe destacar que la posición del adulto lleva consigo un gradiente de poder sobre el niño, pensando en esto desde la idea que la infancia y la relación adulto – niña – niño, es una construcción social. El adultocentrismo, más allá de ser *una noción nefasta, que pone fin a la infancia*, está más ligada a un fenómeno social, y aunque si ha puesto barreras en la participación infantil, lo cierto es que no puede pretenderse que el niño o niña participe sin que el adulto lo haga. El problema radica en que se ha intentado poner facultades de uno en el otro para pretender la participación.

En palabras de Hart (1993), el objetivo está en construir sociedad a partir del aprendizaje de los niños acerca de ser ciudadanos competentes y sensibles, pero por medio de la participación de adultos con las mismas características. Este autor plantea que se ha pensado que la participación de los niños y niñas es ingenua porque simplemente ellos no tienen el poder de decisión del adulto, y erróneamente se ha creído que es mejor que estén

exentos de la toma de decisiones sobre todo en asuntos de comunidad porque las preocupaciones de un niño no son las del adulto que predomina la sociedad y hasta en la familia. Aunque la otra cara del adultocentrismo es que se ha esperado entonces, a la fuerza, que el niño o niña se prepare para ser adulto, previendo a la infancia como una etapa para llegar a ello, pero “no es realista esperar que repentinamente se conviertan en adultos responsables y participativos” (Hart, 1993, p 5), probablemente por esta razón se le involucra en temas en donde se pretende que por abstracción aprenda a participar, dejando de lado la realidad sobre el ritmo que tiene cada niño y niña, que exige que sea por medio de la práctica y gradualmente que se adquiera esta capacidad, como también lo ha expresado este académico.

No debe descartarse que en la sociedad también caben “los problemas de los niños y niñas” y que están estrictamente relacionados a su desarrollo, que también repercuten en las posibilidades que tienen de vida. Generalmente se ha pensado que deben obedecer, y que esto ha sembrado relaciones de poder y luchas por la igualdad de derechos, dadas las diferentes posturas que defienden o no la capacidad de los niños y niñas para participar, lo cierto es que deben dejarse esas oportunidades para que cada quien lo haga. Sin embargo, esto exige una comprensión, que es la que pretende este trabajo, no como único medio, sino como una forma de entrar en la cotidianidad del niño y de la niña, con la actitud consciente del adulto frente a las posibilidades de ambos, extrañándose en la familiaridad del espacio de convivencia, para comprender el papel de la infancia sujeto de derechos.

Pese a que decir lo anterior parece fácil, lo cierto es que el mundo infantil tiene sus propias comprensiones, por lo cual luego de entender las representaciones sociales, como un conocimiento que se elabora socialmente y que se comparte de esta misma manera,

además de constituirse a partir de las experiencias, saberes, informaciones, y las formas de pensar que tradicionalmente se transfieren pero que también se apropian por parte de los sujetos, se decidió elegir las como el camino para entender lo que los niños y niñas piensan sobre participación, pero partiendo de que surgen a partir de las experiencias y saberes previos, la etnografía colaborativa y especialmente la observación participante se constituyen en el medio para alcanzar este objetivo.

Este binomio conjuga herramientas que más adelante en el apartado metodológico se explican, y que facilitan al investigador o investigadora adentrarse en el contexto, en este caso el de los niños y niñas, conocer a las personas en su cotidianidad y aprender de ellos y de su entorno social, en la medida en que interactúa se logra mejor aproximación a la manera en que interpretan su realidad (Guerrero y Milstein, 2017), en este caso a la forma como le dan sentido común a la participación, a los códigos de valor que tienen, así como a sus ideologías y experiencias, es decir sus sistemas de referencia, en torno a este fenómeno social. Esta premisa cobra importancia al resaltar que las representaciones sociales, en este caso sobre participación, se elaboran a partir de lo experiencial. Estas afirmaciones se profundizan desde los antecedentes, marco teórico y metodológico, y frente a esta inquietud se plantea el siguiente cuestionamiento:

Pregunta problémica

¿Cómo se construyen las representaciones sociales sobre la participación en un grupo de niños y niñas en el contexto de una experiencia educativa y social de carácter informal?

Antecedentes

La participación infantil ha sido un tema ampliamente abordado, por diferentes teóricos y desde variadas ramas académicas. Específicamente las representaciones sociales sobre participación infantil también han sido trabajadas, aunque ligadas a las representaciones que los adultos tienen sobre la infancia o directamente desde espacios de participación ciudadana. Tratándose del sentido común sobre un tema tan importante, e indagado en el presente estudio, se considera fundamental, observarlo desde la cotidianidad de actividades propias de los niños y niñas. Bajo este propósito se desarrolla una exploración y recopilación bibliográfica en donde se retoman quince investigaciones de la última década (2009 – 2019), abordando estudios desde contextos internacionales, nacionales y locales, los cuales muestran la participación infantil y sus representaciones sociales, en diferentes espacios, escenarios, actores, y posturas de investigación sobre niños y niñas.

Esta búsqueda se realizó partiendo de categorías de referencia como participación infantil, infancia y representaciones sociales, esto delimitó la exploración. Para lo anterior se consultaron repositorios de universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Fundación Centro Internacional y Desarrollo Humano (CINDE); bases de datos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Dialnet; revistas como *picoperspectivas*, *revista de psicología*, *Lus etl praxis de Chile*. A partir de esta indagación se seleccionan los artículos y se desarrolla la síntesis de cada uno para la presentación en este trabajo. Se tuvo en cuenta además que las categorías se vieran representadas en distintos ámbitos, de los

tantos en que la infancia tiene presencia. A continuación, se presentan los resultados de este proceso, por contextos.

Contexto Internacional:

En este contexto cinco documentos dan un panorama de la orientación de la investigación en infancia, específicamente sobre su participación, desde diferentes perspectivas y en ámbitos como la ciudadanía, la justicia, esfera escolar y de la salud; que, en correlación con este estudio, se exploran a fin de evidenciar las distancias y acercamientos con el sentido común de la participación de niños y niñas. De este modo desde Guatemala Numer y Noceti (2015), señalan en su estudio acerca de la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia en ese país, y cómo esto influye en su cotidianidad. Para esto se soportan en los testimonios de las niñas y de lo observado en las actividades de su investigación.

Un planteamiento que cuestiona en esta investigación hace referencia a cómo el hecho solo de ser niñas ya implica la aparición de barreras para participar, esta idea la concluyen al revisar los resultados obtenidos y teniendo en cuenta el contexto familiar y comunitario en donde los niños tenían mayor permiso para participar de los consejos que las mismas niñas. El estudio basa su planteamiento desde la observación del artículo 12 de la Convención de los Derechos Del Niño, partiendo de la premisa teórica sobre que los componentes del mismo en la actualidad cuentan con asuntos no resueltos socialmente, desafíos a la vez, como por ejemplo que no se tenga debidamente en cuenta la opinión de los niños y niñas y que se parte de la definición de su madurez, que por cierto está dada desde los adultos. Además, se mantiene una asimetría en la relación adulto – niño, evidente,

en donde quien opina es el adulto, puesto que, si bien el niño es escuchado, no es tomado en cuenta a menos que su opinión coincida con la del adulto.

En esta investigación es coherente el esfuerzo, con el presente estudio, en la apuesta por escuchar a los niños y niñas tomando en cuenta su aporte como sujeto, en el buscar comprender qué significa para ellos la participación, que valor le dan y cuáles son los obstáculos posibles a los que se enfrentan, y aunque no sea el objetivo concreto, si se converge en el interés por escucharlos y valorar sus aportes. Si bien esta contribución realizada por Numer y Noceti (2015), involucra la cotidianidad de las niñas para hacer énfasis en cómo participar en espacios de ciudadanía influye en el quehacer diario, si se distancia en que la presente etnografía busca desde la cotidianidad directamente esos aspectos relacionados a la participación y desde allí sus posibles relaciones con otros escenarios.

En la pretensión de conocer sobre participación desde la infancia, Lay (2015) desde España, realiza un acercamiento interesante desde el análisis del discurso, una postura socio crítica y desde la apuesta de la nueva sociología de la infancia. Desde su estudio plantea también la relación adulto – niño y como desde las pautas de esta relación, rígidas, la infancia es mayormente concebida como los sujetos a futuro e incompletos. Es importante para la autora ver cómo se construye y concibe la participación desde la infancia, como sujeto activo y que transforma su realidad, esto a través de sus discursos. Es precisamente hacia esta última idea hacia donde se proyecta su investigación. En sus conclusiones postula una apuesta por una niñez más activa, protagonista, que gestiona y conoce sus problemáticas, y que por medio de sus discursos se logra evidenciar como la infancia construye y representa no solo su participación sino sus prácticas alrededor de la misma.

Una vez más en esta exploración se observa cómo influye en la participación infantil y sus prácticas, el hecho de que los adultos sean quienes deciden sobre tal aspecto, por ejemplo, en espacios de participación ciudadana, puesto que lo que surge de estos ambientes no es realmente el reflejo de las demandas de la infancia. Adentrarse en las maneras como la infancia aprende y conceptualiza su participación y como media con los adultos estos procesos, da apertura al conocimiento sobre las formas de participación propias de la infancia, aspecto que en cierta medida plantea la preocupación de esta investigación.

Vargas y Correa (2011), realizan un acercamiento al fenómeno de la participación infantil desde el ámbito judicial en Chile, encontrando con ello que en este medio se exagera aún más las brechas existentes entre el mundo adulto y el infantil, imaginando que existen esas dos formas. Estas autoras indagan con su estudio sobre la aplicación y efectividad del derecho de los niños a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta debidamente ya que esto aporta a la construcción del interés superior. Desde esta postura vislumbran como en los espacios judiciales de este país la voz de los niños está mediada por terceros que son los adultos, esta mediación también tiene que ver con el criterio principal que se usa para el involucramiento de los niños en los procesos, la edad. Entre menos edad menor participación.

Se podría decir que se aprecia una baja participación y nula voz, porque las intervenciones de los niños terminan siendo la interpretación de lo que el adulto cree que el niño quiere o lo que cree que es mejor para él. Se observa una postura de “cuidado” sobre el niño, la mediación entre la protección y la participación superponen estos aspectos al de escuchar la voz de los niños y niñas. Desde este estudio las autoras plantean que la

participación del niño debe estar en relación a su autonomía progresiva teniendo en cuenta tres criterios, la edad, capacidad de obrar y su madurez. Más que entender el decir con palabras de los niños debe ser su comunicación completa la que se debe valorar y se debe fortalecer las competencias de los operadores de justicia para oír a los niños, en especial los más pequeños.

En esto que se plantea frente al papel de los operadores y la necesidad de fortalecerse se encuentra concordancia con la postura ética que esta investigación tiene frente a la infancia, al considerar que es necesaria la visión diferente del adulto. Las autoras del estudio que aquí se retoma también hacen hincapié en que se debe ver con mayor profundidad el hecho de que la capacidad de los niños a ejercer sus derechos, en este caso participar, debe estar ligado o mediado por su desarrollo, sabiendo que no todos los niños son iguales, que se deben guardar estándares flexibles y especialmente en el sistema de justicia particularizar los casos en función de la edad, pero también de la madurez.

Ahondando en el asunto de la participación, otro ámbito que se toca es el escolar, Ascorra, López y Urbina (2016) lo abordan desde el contexto de la buena y mala convivencia en las escuelas en Chile. Mencionan que en América Latina la participación escolar es un tema que está en deuda y afecta el avance de las sociedades democráticas. Se atreven a decir que en todas las escuelas la participación de la infancia es instrumental y heteronormativa, ya que está mediada por los adultos de la escuela, tutelada por ellos y es selectiva, esto en relación con los niños, niñas y adolescentes, que estén en el lado de la buena o mala convivencia. Según el estudio, aquellos que tienen mejor resultado a nivel de convivencia y hasta académico tiene mayor oportunidad de participar en los eventos que suceden en la escuela y son organizados por ella.

En este estudio, Ascorra et al (2016), hacen mayor referencia a la participación como un asunto de ciudadanía y la relación que esto tiene con el sentido de comunidad. Esto se evidencia en que la participación para los autores se relaciona principalmente con los consejos estudiantiles y el cumplimiento de la ley de educación de Chile que promueve una política de participación que cubre de alguna manera la política de convivencia escolar. En este sentido en esta investigación se evidencia cómo los estudiantes son invitados a participar, sin embargo, muy pocas veces los hacen desde su propia voluntad, es decir, no genuinamente. De esta manera, su participación es más bien tutelada y forzada, lo cual se evidencia en los esfuerzos que tienen que realizar los docentes para sostener la participación de los estudiantes y no desaparezcan las actividades planteadas por ellos en el marco de participación. Por otro lado, para este estudio la participación está orientada hacia la buena convivencia, sin embargo, el disciplinamiento predominante en el ambiente

Un aporte específico sobre participación y que llama la atención está dado por Giacconi, Nahuelhaul y Pedrero (2017), quienes, desde niños y niñas con discapacidad, realizan una observación a sobre la participación de la infancia. Es interesante esta tesis puesto que, si bien se ha identificado barreras en la participación de niños y niñas, la discapacidad, así como el género exacerba esta situación. Partiendo de este hecho, el abordaje que aquí se hace, se sitúa desde el concepto de participación que da la Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y la Salud – CIF, propuesta por la Organización Mundial de la Salud en el 2001. Esta definición se da como el involucramiento del sujeto en situaciones de la vida, resultado de la interacción con otros y su entorno.

Particularmente en este abordaje se pone en tensión la participación infantil porque si bien se da una definición específica de participación que se tiene en cuenta para el caso de personas con discapacidad, otra verdad es que la discapacidad guarda en su definición “restricciones en la participación”. Aquí también se plantea una preocupación por la limitación o nula existencia de instrumentos para medir la participación de los niños y niñas con y sin discapacidad por lo menos en Chile, que es en donde se desarrolla el estudio. Precisamente esta investigación abre un interrogatorio más a tener en cuenta frente a la participación infantil, y se relaciona con ver la participación desde la condición (de hombre, mujer, discapacidad), más que desde la posición de niño o niña, de sujeto.

Contexto nacional:

A continuación, se retoman cinco investigaciones desarrolladas en Colombia, las cuales permiten reconocer un panorama sobre la infancia y la participación infantil, en diferentes contextos como educativo, social y cultural.

En el presente estudio es importante destacar las contemporáneas posturas de concebir la infancia, en ese sentido Gallego y Gutiérrez (2012), realizaron una investigación en la cual pretendían, comprender las relaciones existentes entre las concepciones de participación que tienen los adultos (padres y agentes educativos) con la toma de decisiones de los niños en diferentes espacios familiares e institucionales, el paradigma bajo el cual se guiaron fue cualitativo con una perspectiva hermenéutica, donde a través de la narrativa se pretendía identificar los escenarios de participación de los niños para la toma de decisiones, así mismo, describir las prácticas relacionadas con la participación para la toma de decisiones de los niños y también indagar por las concepciones sobre participación infantil de padres y agentes educativos.

Este interés investigativo llevó a plantear las categorías infancia y participación de formas diferentes, primero se resalta que entienden la infancia como una etapa en la cual se promueve el desarrollo cognitivo, emocional y social; y participación como un derecho inherente a la condición humana que visibiliza la toma de decisiones, y se manifiesta en toda acción, que permita al individuo exteriorizar su pensamiento en un clima de aceptación y escucha por parte otros. Es decir, esta perspectiva permite visibilizar a los niños como sujetos de derecho con capacidades y habilidades para generar transformaciones en el mundo, por tanto, se plantea un paradigma nuevo en cuanto a la relaciones que hay con el estado, la familia y otras instituciones, y en ese sentido como estas mismas conciben a la infancia.

Así mismo Delgado y Rojas (2014), realizaron una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, en la cual pretendían identificar las prácticas para facilitar la participación de niñas y niños en espacios de decisión. A partir de una revisión documental sobre sistematización de experiencias, mostraron la participación de niños y niñas en la toma de decisiones en factores de gobierno, comunidad, en Colombia y otros países. Seleccionaron 16 documentos, los cuales fueron analizados e identificaron tres tipos de prácticas: primero, la participación como un contenido de enseñanza, pero no necesariamente como una práctica, en esta las herramientas pedagógicas se hacen evidentes como ejercicio didáctico de participación; segundo, una participación que genera incidencia por tanto solo un momento, estas son prácticas que motivan la participación de los niños y su incidencia en la toma de decisiones, se promueven desde la institucionalidad; tercero, las prácticas que no tematizan la participación, donde ésta no forma parte de su contenido, sino que se constituye en el medio para desarrollar la propuesta, son experiencias que se mueven

en torno a los intereses de los niños, se busca fortalecer o generar herramientas para la comunicación análisis prevención autocuidado.

Martínez (2014), realiza una investigación cualitativa, hermenéutica, donde por medio del análisis del discurso, desarrolla una investigación documental, en la cual se analizaron 64 noticias, de la cual se extrajo descripciones sobre las representaciones de infancia contemporáneas. Identificó, que los espacios de participación principal, son la familia como el primer escenario de participación infantil, en el cual “los niños y las niñas potencian las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social” (Martínez, 2014, p.116). Por lo cual se expone la importancia de que los niños, las niñas y adolescentes, crezcan bajo estilos de crianza que promuevan el respeto de los niños y las niñas como sujetos de derechos, quienes deben ser escuchados y las relaciones padres – hijos, se enmarquen en escucha mutua, participación de los niños en la toma de decisiones, con el fin de promover la importancia de la opinión de cada miembro de la familia. El segundo escenario de participación son las instituciones educativas, quienes tienen un rol de formar ciudadanos, por lo cual en este espacio se “deben favorecer espacios de participación real enfocados principalmente a los valores y a la defensa de la democracia e impulsando el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivos” (Martínez, 2014, p.117). En suma, la investigación de Martínez (2014), permite resaltar la importancia de las representaciones sociales que se dan en las relaciones sociales y en la práctica misma, que hay en casos puntuales como en los procesos de participación que hay en la interacción de adultos – niñas y niños.

Tovar, Guevara y Jaramillo (2014), realizaron una investigación en la ciudad de Pasto, Colombia, de corte cualitativo con la técnica prospectiva, con el objetivo de

comprender las representaciones sociales y las realidades contextualizadas de la participación social de los jóvenes. En este estudio, a través de talleres lúdicos, artísticos y participativos, y encuentros conversacionales, encontraron que en general las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la participación, se orienta hacia una actitud reflexiva sobre su territorio, apropiación del mismo y fomento de acciones de cuidado y conservación de sus espacios cotidianos; encontraron que la forma como los jóvenes conciben su territorio es que este tiene identidad propia, que se concibe bajo contenidos religiosos como las fiestas patronales, conservación de monumentos, rituales, entre otros. En general, las representaciones sociales de los jóvenes sobre la participación muestran una historia socio – cultural, que configura la forma en que los jóvenes están en su comunidad, y así mismo construyen y generan procesos y acciones de transformación y mejoramiento de su entorno.

Gómez (2015) realizó un estudio que pretendía caracterizar las representaciones sociales de los jóvenes sobre la política distrital de participación juvenil en Bogotá, a través de una investigación cualitativa, y basada en el enfoque procesual, propio de la metodología de las representaciones sociales. A partir de esto emergen tres categorías: la primera a saber es, sujeto juvenil, en la cual se encontró que se sienten excluidos, discriminados, juzgados e incomprensidos por los adultos, sin embargo, reclaman ser escuchados, buscando igualdad y justicia. Una segunda categoría, es la participación, la cual se asocia como un derecho, una forma de expresión de opiniones, una actividad en la cual se puede ayudar y una acción que conlleva transformación social; a su vez identifica que los ámbitos de participación se relacionan con la escuela, pues ésta posibilita la obtención de logros a pesar de los límites que colocan algunos adultos, y por otra parte, con

la ciudad, con una valoración negativa, pues consideran que esta no garantiza las condiciones que les permite apropiarse de todos los mecanismos de participación. Como tercera categoría, política de participación, en esta los jóvenes no muestran una postura detallada y definida, por el contrario, se expone como enajenación a las políticas juveniles, hay desconocimiento y lo asocian a conceptos básicos como políticos (alcaldes, presidentes, etc.); existe una valoración negativa a las instituciones pues se siente excluidos en todos los procesos, desde el desconocimiento de las políticas y la oferta que hay. En suma, contextos como la escuela y la ciudad pueden influir directa y positivamente sobre las acciones participativas que pueden desarrollar los jóvenes, teniendo en cuenta, que ellos tienen y promueven una actitud crítica frente a todas las acciones y procesos de las políticas distritales de participación.

Si bien las indagaciones anteriores, plantean la participación como una apuesta por la infancia y adolescencia y para fortalecer los espacios para participar, asunto que también preocupa el presente trabajo investigativo, también está claro que son muy pocas las oportunidades que tienen los niños y las niñas de hacerlo, partiendo de sus propios intereses. Así mismo contrario a los objetivos y a la postura del estudio que aquí se presenta, los trabajos revisados, no plantean ni involucran a los niños y niñas como parte de las investigaciones; se observa implícitamente que son tomados como objeto de estudio. Ante esta observación también se busca indagar en el contexto local, Bogotá, otras posturas de acercamiento a la participación infantil y a las representaciones sociales sobre participación infantil, las cuales se presentan seguidamente.

Contexto Local:

Tomando lugar en el contexto de la ciudad de Bogotá, distrito capital de Colombia, como lo local, se busca precisar también en la participación infantil desde diferentes ángulos, por lo que se constatan trabajos realizados en torno a la voz de las niñas y niños, la participación como inherente a ellos, las prácticas que le favorecen a ese ejercicio de participar y representaciones sociales sobre participación en el ámbito escolar.

De esta manera se revisa la tesis planteada por Flórez, Gracia, & Parales (2015), quienes plantean que la participación es un asunto de los niños y niñas al considerar que esta es un proceso gradual en coherencia con la idea sobre que los niños y participan de acuerdo con su nivel de desarrollo, además que es resultante de la escucha que los adultos tengan acerca de la voz del niño o niña. Considerarlos entonces como interlocutor válido según los autores, implica que esté presente la palabra, que a su vez dota de autonomía y participación al niño a medida que la habilita. Sin embargo, para que esto se dé se requieren de espacios con intencionalidad propiciados por lo adultos.

Con referencia a la palabra, postulan que está regulada por la edad y en ese sentido así mismo sucede con la participación, al ser precisamente la palabra la que se tenga en cuenta para que los niños y niñas sobre todo primera infancia tengan participación. Esto se da justamente por la relación en la que ésta está mediada, es decir la del adulto con el niño o niña. Para el caso de la primera infancia es primordial tener en cuenta los lenguajes usados por los niños y niñas, no solo la palabra, pero un derrotero de esto es que precisamente en esa relación adulto-niño, niña, los últimos son muchas veces vistos como indefensos, receptores y pasivos. Lo que deja como reflexión que la infancia sobre todo la primera infancia no es tratada como igual.

Lo anterior también lleva consigo las representaciones que se tienen sobre la participación de los niños y las niñas, desde el punto de vista adulto y político. En ese campo de relación se produce también un sistema de fuerzas relacionadas con las ideas del adulto y la resistencia que ejerce la infancia al desarrollarse, participar a pesar de la democracia y el sistema político, así como el adulto. En este sentido desde el punto de vista de los autores la participación infantil entendida como un derecho debe obedecer más al orden social y el estado protector legitimarse como garante de ello. La participación como práctica social que emerge debe ser objeto de estudio para así comprender que otras formas de participación infantil se deben dar y que no solo sea el lenguaje verbal el mediador o legitimador de la misma. Se deben construir nuevas ideas de participación que enmarquen fuera de lo políticamente correcto y de las “normas” “modelos” y/o “formas” que supuestamente deben seguirse de acuerdo a lo establecido desde el régimen político.

Otro punto de vista de la voz de los niños y niñas lo explora Díaz (2018), con su estudio va directamente a escuchar sus voces a través de un estudio de caso, con el fin precisamente de encontrar una noción de participación de parte de ellos. Específicamente se enfoca en la primera infancia, y aunque con su exploración demuestra una manera de plantear nuevas formas de participación, como lo promulgan los autores anteriores, la investigación de Díaz (2018), utiliza como referencia la participación ciudadana, procurando dimensionarla desde el ámbito escolar que es desde donde realiza el estudio de caso. A través de la creación de un espacio en donde la investigadora provee de experiencias participativas como ella misma lo plantea, a los niños y niñas, propende por utilizar estrategias en donde le “enseña” a los niños y niñas conceptos y características de la participación. Durante el periodo exploratorio se identifica que los niños y niñas para esta

investigación son tomados como sujetos de la investigación, por lo que la investigadora se acerca a ellos y a su conocimiento sobre participación con el planteamiento de preguntas directas frente a este tema, además de tener como recursos talleres, películas, videos, desde donde se procuró dar a conocer la participación.

Algo interesante sobre esta investigación es que en ese proceso de indagación con los niños y niñas y al ellos expresar lo que pensaban sobre participación, la investigadora descubre que los niños y niñas toman el juego y actividades de entretenimiento como participación. Pese a que la autora no toma esto como participación real, según el mismo trabajo lo expresa, es importante reflexionar frente a que, si los niños y niñas ven el juego como eso, sería un campo que explorar pensando en la anterior revisión, pudiendo ser el juego una forma de expresión de los niños y niñas y de ocupar su lugar en una sociedad. Volviendo a la investigación realizada por Díaz (2018), se observa como el testimonio resultante de la recolección de información y actividades con los niños y niñas, entrar en el trabajo presentado como soporte a las afirmaciones que realiza la autora. Es decir, la palabra textual de los niños y niñas se utilizan para sustentar sus tesis y los referentes teóricos de los cuales se apoya.

En este trabajo de Díaz, se percibe por otra parte, cierta frustración por el tiempo corto con el que cuenta para desarrollar su trabajo, además porque al inducir ella respuestas frente a lo que es participar, por ejemplo, en la casa, lo niños ante nuevas indagaciones contestan de acuerdo a lo inducido por la investigadora, pero luego vuelven sobre su concepción de participación, el juego. Pese a esto ella recalca que el adulto-centrismo le roba protagonismo a la participación infantil y a la infancia, planteando que no debe tomarse esta como una etapa preparatoria para ser adulto, que es el común denominador

social, y que los niños y niñas deben verse como ciudadanos, aunque ellos mismos no se reconozcan como tales, dada su madurez. Para esta autora los adultos tienen el importante papel de proveer a la infancia de conocimiento frente a sus derechos y sobre la participación que les corresponde como ciudadanía.

En esta medida dentro de sus conclusiones, la escuela se ve como un espacio propicio de socialización del ejercicio ciudadano de participar, sin embargo, es poca la incidencia en ello debido al planteamiento del currículo. Además, que dependiendo de las experiencias de participación se termina expresando la misma, y, en consecuencia, introducirlas a la vida cotidiana, pero para ello se deben hacer reales las experiencias para que los niños y niñas las interioricen y esto fortalezca su autonomía en la toma de decisiones, así como en sus aportes como ciudadanos. Adicionalmente que se requiere de la reivindicación del papel de los niños y niñas en la sociedad.

Por otro lado, al revisar el aspecto de posibilitar espacios de participación de los niños y las niñas Hernández y Ríos (2014), realizan un aporte desde su investigación la promoción y desarrollo de ejercicios de participación de niños y niñas, específicamente primera infancia, a través de las prácticas pedagógicas. Desde la indagación que realizan dan cuenta de estas prácticas como la posibilidad de brindar a la infancia espacios genuinos de participación y al mismo tiempo trabajar sobre el rol de las instituciones y los adultos dentro de los mismos. En este sentido sustentan esta teoría desde los planteamientos de la convención de los derechos del niño, donde se promulga que los niños y niñas deben ser vistos como sujetos sociales de derecho y que son la familia, sociedad y el estado quienes deben garantizar que los niños y niñas sean sujetos activos en sus contextos, buscando

cambiar las ideas que se tiene sobre la infancia, especialmente la primera infancia, acerca de su incapacidad de participar al necesitar estar sujetos a un adulto.

Desde su investigación Hernández y Ríos (2014), sustentan que la Convención de los Derechos del Niño enmarca la legalidad y legislación en torno a que los niños y niñas deben ser protagonistas de sus vidas, participando de las decisiones que les conciernen, y que los actores sociales diferentes a ellos deben garantizar y brindar espacios para la participación. En este trabajo, que se realiza desde una escuela de primera infancia, se observa como desde la apuesta de los docentes y directivos se propende porque los niños y niñas a través del aprendizaje de prácticas cotidianas pueden practicar y aprender sobre participación al trabajar sobre su autonomía por ejemplo, el hecho de brindar las condiciones que permiten que los niños y niñas se desarrollen y adquieran esa autonomía les dará paso a una participación más genuina y en donde pueden aportar a las decisiones que les concierne.

Desde esta investigación los autores indican que se evidencia diferencia entre el trabajo realizado por la familia y la institución, observando un papel más protector y menos autónomos de los niños, desde la familia. En cambio, en la institución se promueve, sin embargo, no es algo que esté sentado en los documentos oficiales de la misma. Así mismo plantean que los imaginarios que se tienen sobre la infancia obstaculizan su participación. Algo que también llama la atención de este trabajo en relación a los revisados, es que una vez más sale a relucir que la comunicación es una forma de legitimar la participación infantil, sin embargo, aquí se tienen en cuenta los lenguajes de un niño o niña y no sólo su realidad; frente a esto desde la institución se indaga con las familias sobre el diario vivir de los niños para conocerlos y acercarse más a sus formas de comunicación. Esto es una

estrategia que respalda la tesis sobre qué son los adultos quienes también deben esforzarse en encontrar y reconocer las maneras de participar de los niños y niñas indistintamente de su edad.

Precisamente frente a esta disposición de espacios y ambientes para que los niños y niñas participen, Penagos (2010), indaga sobre la construcción de ciudadanía desde la participación de niños y niñas en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), de Bogotá, visibilizando este proceso como una manera de abrir espacios de participación genuina de la infancia en la construcción de ciudad. A partir de este, la autora reconoce que no está incluida esta población en la agenda institucional, y que precisamente realizar la consulta del POT a niños y niñas es un gran paso para fortalecer los espacios de participación.

Es importante reconocer que esta investigación se realiza a través un estudio exploratorio, por lo que se revisó el ejercicio realizado. En él se encuentra que pese al esfuerzo la muestra que se utilizó, respecto de la población de niños y niñas de Bogotá, no era representativa. Es importante que en estos ejercicios no se tome la participación de los niños y niñas de manera instrumental, sino que se les asuma como actores sociales capaces del control social y partícipes de un proceso de formación ciudadana. Este proceso de participación en el POT se logró por la asociación (para este ejercicio) que se realizó entre la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría de Educación, aunque también participaron otros niños y niñas y adolescentes extra-escolarmente. Desde el estudio se plantea que la muestra escogida para participar fue escogida de manera aleatoria. A partir de este ejercicio se promovieron otros en la ciudad como el proyecto *nuevas voces ciudadanas*, y *la gestión social integral*.

De este ejercicio se resaltan los resultantes “llamados de atención” como lo expone el autor, que realiza la infancia a la administración distrital en temas de hábitat, ambiente, seguridad, inclusión social y convivencia. Además, se resalta la importancia de promover más espacios en donde los niños y niñas puedan participar como constructores de ciudadanía, ya que son asuntos que también les compete.

Finalmente, en la búsqueda se indaga sobre las representaciones sociales de la participación política en la infancia, en donde el autor Valencia (2018), realiza un estudio con estudiantes del grado séptimo del colegio Marruecos y Molinos, utilizando como metodología de trabajo la Investigación Acción. En este proceso el investigador hizo también las veces de docente y a partir de este rol introduce temas relacionados a la participación política con los estudiantes. Dentro de este trabajo también identifica que hay poco conocimiento por parte de los estudiantes sobre los procesos de participación política que se dan dentro de la institución, y en consecuencia también una reducida participación por parte de ellos. De entrada, el investigador identifica la relación vertical que existe entre algunos docentes y directivos hacia los estudiantes, lo que de plano también genera una barrera en la participación efectiva. Aunque algunos docentes también se identifican como constructores de conocimiento y un relacionamiento más cercano a los niños y niñas. Pero la cultura política si se configura débil y superficial.

Se considera que los estudiantes tienen poco o nulo conocimiento de las prácticas de participación que se dan a nivel institucional. El autor identifica cierta reticencia a la actitud pensante y propositiva de algunos estudiantes frente a su conocimiento y los espectros de participación que pueden alcanzar en la institución, y a formarse más como sujetos que como mano de obra. El autor resalta que las actitudes de trabajo individualistas de algunos

estudiantes, así como también de algunas familias, que se oponen al trabajo en grupo. Esto imposibilita de cierta manera generar más espacios de aprendizaje y puesta en práctica de ejercicios de participación. Con esta investigación se puede llegar a pensar sobre la importancia de contar con los intereses de la infancia en la construcción de sus propios espacios de participación.

A partir del trabajo realizado con la revisión de antecedentes queda claro que son pocas las oportunidades que se han brindado a los niños y las niñas de ser protagonistas de espacios en donde ellos mismos clarifiquen lo que significa participar. Además, es casi nulo que se aborde la participación de manera colaborativa con las niñas y los niños, es decir establecer un trabajo conjunto en donde se persiguen intereses comunes y se da espacio y relevancia a lo que se tiene para decir. Las representaciones sociales sobre participación infantil no es un tema nuevo que indagar, sin embargo, es más frecuente encontrar las representaciones adultas sobre participación infantil, que la colaboración de niñas y niños por comprender lo que para ellos es participar.

OBJETIVOS

General

Comprender cómo se construyen las representaciones sociales sobre la participación en un grupo de niños y niñas en el contexto de una experiencia educativa y social de carácter informal.

Específicos

1. Identificar conocimientos, actitudes y prácticas, que tienen niños y niñas sobre la participación infantil.
2. Caracterizar estos conocimientos, actitudes y prácticas con relación a la participación.
3. Reconocer de qué manera las representaciones sociales de las niñas y los niños sobre la participación inciden en sus prácticas cotidianas de participación.

CAPÍTULO II. CONOCIENDO LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Marco teórico

Una manera de acercarse y develar las manifestaciones que tienen los niños y niñas frente a su participación, puede ser a través de sus prácticas, sus actitudes y el conocimiento que tengan sobre esta. En este sentido las representaciones sociales son la manera en que se considera explicar lo que la pregunta de investigación de este trabajo plantea, para ello se desarrollan teorías y conceptualizaciones desde diferentes autores. En una primera parte se abordan las representaciones sociales como una categoría que nos permitirá comprender qué significa la participación para los niños y niñas. En un segundo momento se aproxima a la participación infantil como elemento problematizador, y por último la categoría infancia como aquella que sostiene los anteriores conceptos, retomando la historia como trascendente en su definición.

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son elaboraciones de una colectividad. De acuerdo con Jodelet (1986), se trata de un conocimiento que se elabora socialmente y así mismo se comparte, se constituye a partir de las experiencias, saberes, informaciones, y las formas de pensar que tradicionalmente se transfieren pero que también se apropia por parte de los sujetos. Esto indica que se dan en un marco social y que tienen, de alguna forma, una influencia en las pautas de comportamiento que se establece en una sociedad.

Es importante establecer que dentro de una sociedad están inscritos todos los actores sociales, esto implica a los niños y las niñas, quienes como sujetos sociales no sólo son sujetos de representación, sino que también las elaboran y aportan al establecimiento de

las mismas en la sociedad. Para entender esto un poco más es necesario referirse a elementos constitutivos de las representaciones sociales, desde donde se inscribe la fundamentación de esta idea. Según Jodelet (1986), las representaciones sociales se presentan de diferentes maneras y con cierta complejidad, también como sistemas de referencia que ayudan a interpretar lo que sucede a los sujetos. Así se establecen como una forma de conocimiento social o del sentido común. En estos términos lo social se evidencia “a través de los códigos valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1986, p. 473).

Para esta investigación el aspecto principal está en comprender lo que niños y niñas representan sobre su propia participación, por ello, de base es interesante reconocer que las representaciones como forma de conocimiento, muy contrario al cientificista, se elabora a partir de lo experiencial, así como de las informaciones, conocimientos y patrones de pensamiento que recibimos y transmitimos de manera tradicional, como ya se mencionó, y de la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986). Por esto las representaciones, son una manera acertada para indagar sobre participación infantil con los mismos niños y niñas. Acercarse a las representaciones también implica comprender que no es un proceso que se da de manera consciente, ya que al darse como sentido común conlleva elementos ya instaurados en el sujeto social, los cuales le permiten hacer conocido aquello que le es extraño y a lo que se enfrenta, como una manera instintiva de acoplarse a situaciones nuevas.

Según Jodelet (1986), la noción de representación social tiene elementos constitutivos a saber, la primera constatación de esto se establece desde la relación entre un *contenido*, que son las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes; con un *objeto*, es

decir, un trabajo a realizar, un acontecimiento o un personaje social. La otra constatación es la representación social que hace un sujeto, llámese individuo, familia, grupo, clase, etc.; en relación con otro sujeto. De esta manera, la representación es dependiente de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. En este sentido es clave preguntarse, socialmente, qué posición ocupan los niños y niñas.

A partir de este punto es crucial clarificar que la representación no es la copia de algo ideal o la parte subjetiva del objeto o lo objetivo del sujeto, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (Jodelet, 1986). Entonces, las representaciones no constituyen solo un producto de, sino también un proceso, en este sentido también tienen dos modos de apropiación, que se vinculan a los objetivos del investigador (Banchs, 2004). Desde este punto de vista,

Las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración *psicológica y social* de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente -los procesos- y constituido -los productos o contenidos. (Jodelet citada por Banchs, 2004, p.43)

En estos términos, el proceso ya no es un mecanismo cognitivo sino una modalidad de pensamiento que puede distinguirse entre pensamiento constituyente (procesual) y pensamiento constituido (producto o contenido organizado alrededor de una estructura), llamados también polos procesual y polo estructural (Banchs, 2004). El polo estructural, tiene su foco en la estructura de la representación social, utilizando métodos experimentales o análisis sofisticados para identificar la estructura o núcleo de la representación, es decir, el objetivo de la representación. En este enfoque las maneras más usadas para acceder al

conocimiento del objeto son estudios experimentales o técnicas correlacionales ecuaciones estructurales y análisis multivariados (Banchs, 2004).

El polo procesual considera cómo los fenómenos sociales se desarrollan exclusivamente desde contextos sociales, es decir hacia una postura socioconstruccionista. Se enfoca más en el proceso social y no en mecanismos cognitivos. Así esta perspectiva de las representaciones sociales tiene la peculiar consideración de iniciar desde un enfoque hermenéutico, indicando que el acceso al conocimiento parte de entender “al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Banchs, 2004, p.47).

Una vez más se ratifica a la experiencia como productora del conocimiento, y en este caso particular, al estudiar las representaciones de participación que tienen los niños y las niñas, nos centramos en cómo se va dando ese proceso de construcción del conocimiento, que de cierta manera ilumina los aspectos observables de la representación, en acuerdo con los objetivos de esta investigación. Esta forma de abordaje de las representaciones acerca a las investigadoras al conocimiento también, ya que al ser su naturaleza el sentido común, no cabe clasificar los contenidos en busca de lo estable y consensual porque ellos son esencialmente heterogéneos; tampoco, buscar estructuras lógicas subyacentes porque no existen. Al profundizar en el análisis del sentido común, se halla no sólo con la lógica y la coherencia, sino también con la contradicción (Spink citado por Banchs, 2004).

Este último punto de la cita es muy importante, porque dando valor al carácter que toma el niño y la niña no solo en esta investigación sino en el mundo social, es casi clásico que se confronten las representaciones que a lo largo de la historia se tienen sobre la infancia, respecto de las representaciones que tienen los mismos niños y niñas sobre sí mismos y su participación. Un ejemplo de esto es que las representaciones de infancia han sido influyentes en el rol que ha tenido el niño y la niña en la sociedad a lo largo de la historia, claramente la participación de la infancia, basada en esas representaciones ha sufrido del mismo efecto.

Este aspecto se ve evidenciado en la tendencia a analizar los fenómenos alrededor de la infancia desde un punto de vista psicoevolutivo. Se menciona en un párrafo anterior las posibles contradicciones presentes en un abordaje desde lo procesual, en el caso específico de investigación con niños y niñas “tales contradicciones son, habitualmente, interpretadas como expresión de carencias en el desarrollo lógico de los sujetos, bajo el supuesto de que ellas no se presentan en un individuo adulto, imaginado como plenamente coherente y racional” (Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015, p.62). Un poco en coherencia con lo que se menciona aquí.

Desde la teoría de representaciones sociales esta tensión presentada frente a la infancia tiene que ver con la dinámica en la que se da una representación social, y por supuesto que también tensiona la pretensión de esta investigación al hacerlo con los niños y niñas y no únicamente sobre ellos. Esta dinámica tiene que ver con dos procesos conocidos como objetivación: lo social en la representación, y el anclaje: la representación en lo social. Este último sin estar desligado del primero, hace referencia a como se establece en lo social, una representación. Articula “tres funciones básicas de la representación, la

función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1986, p. 486).

El anclaje, visto como aquel proceso que inserta en el sistema de pensamiento de un sujeto social una representación, postula que “así como no surge de la nada, la representación no se inscribe sobre una tabla rasa, sino que siempre encuentra «algo que ya se había pensado», latente o manifiesto” (Jodelet, 1986, p.490). Esto hace que la representación social tenga una dualidad entre lo novedoso que se inserta frente a lo que ya está preestablecido. Esta dualidad que Moscovici llama «polifasia cognitiva», por un lado, plantea que “la incorporación social de la novedad puede ser estimulada por el carácter creador y autónomo de la representación social” (Jodelet, 1986, p.490), contrario a la perspectiva de “familiarización de lo extraño que junto al anclaje hará prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alineándolo en lo ya conocido” (Moscovici, citado por Jodelete, 1986, p.491).

La dualidad, que precisamente aquí se plantea, es la que pone un punto crítico en el estudio de la participación infantil con la misma infancia y no “sobre” la infancia, puesto que si bien se puede introducir la novedad de los niños y niñas como colaboradores en una investigación, también, el sistema de creencias o prototipos de pensamientos y/o representaciones instauradas, puede hacer ver al niño y niña como lo plantea Jodelet, citando como ejemplo el estudio de Chombart de Lauwe, al indicar que,

El status social (no activo) del niño le hace caer, habida cuenta de la ideología de nuestras sociedades, en el grupo de los dominados, categorizándolo como tal (dotado, pero en menor medida, de los atributos del grupo dominante o de los atributos opuestos) (...) Este

esquema cristaliza una visión mitificada del niño que provocará prácticas sociales y propondrá al niño un modelo al que este se somete. (Jodelet, 1986, p. 493)

Esta disertación sobre la infancia, inquieta acerca de la manera de representar la infancia, pero sobre todo, de cómo lo hacen los mismos niños y niñas sobre su propia participación, y la manera en que se da este proceso, y es que si las representaciones son la reproducción mental de otra cosa, en este caso la infancia o la participación, ¿entonces realmente qué es la participación?, ¿hacia dónde se orientan las representaciones de los niños y niñas cuando tienen preconcepciones, pero también teniendo en cuenta sus actuales estilos de vida y la modernidad?. Estas son preguntas que a la luz de esta teoría surgen, es por ello también que teniendo en cuenta las posibilidades que la etnografía ofrece, dando apertura a la observación en el ambiente social directamente, se constituye también en un método de abordaje, principalmente sobre la base de comunión entre el enfoque hermenéutico.

Dicho de la anterior manera, una forma de apropiarse de esta teoría es entender que lo que aquí se brinda al sujeto investigador, son herramientas para entender la cotidianidad, es decir constituyen un nexo entre el individuo y el mundo. Razón por la cual se privilegia el polo procesual como apropiación teórica para esta investigación, buscando evidenciar el proceso de construcción de la realidad, en este caso de participación infantil.

Participación Infantil

La participación infantil es una categoría que ha sido desarrollada por diferentes autores, como Roger Hart con la escalera de la participación, Gaitán Lourdes y la sociología de la infancia, Francesco Tonucci y el rol de los niños y niñas en la sociedad, así

como entidades internacionales y nacionales que trabajan con la infancia, lo cual es el caso de Save the Children, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entre otros; principalmente, desde la estipulación de los derechos de la infancia con la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, pues esta sitúa a las niñas y los niños como sujetos de derechos. La convención se guía y se basa en cuatro principios rectores: principio de no discriminación, principio del interés superior del niño, principio del derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y principio de participación y ser escuchado, que permiten poner en práctica los derechos, donde el cuarto precepto, busca que se involucre a los niños y las niñas en la toma de decisiones, se expresen y se promueva en ellos autonomía para tomar acción en los asuntos que les interese e impacte en su vida.

Desde esta perspectiva, el concepto participación se ha desarrollado desde escenarios, políticos, ciudadanos, comunitarios, democráticos y, jurídicos, un ejemplo de ello son, Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000), quienes desarrollan el concepto desde la construcción de ciudadanía, plantean la estrategia “la participación está en juego” en la cual la participación de la infancia y la juventud, se desarrolla como un derecho y como una práctica individual y social, es decir, que hace parte de la construcción social, en la medida que se constituye y se ha constituido desde diferentes contextos, como lo son: político, social, económico, jurídico, cultural, donde, hay una estrecha relación con el poder y la democracia, con el fin de construir ciudadanía y ejercer derechos y deberes; así mismo, la participación es una construcción individual, en la medida que se incluyen elementos asociados a la formación de valores éticos, morales y cívicos, que se ven representados en acciones como votar, tomar decisiones, dar opiniones, entre otros; pues a partir de la

participación es que se construye identidad social e individual, se generan habilidades de expresión, interacción, comunicación, imaginación, trabajo en equipo, pensamiento crítico y reflexivo.

En palabras del autor “participar quiere decir hacer parte de, convocar, informar, comunicar, vivir, amar y sentir con el otro, relacionarse con el diferente” (Estrada, Madrid-Malo y Gil, 2000, p. 29). Esta postura está en línea con el ideal de participación infantil, pues se enmarca desde los derechos y deberes, y se construye en los ámbitos individual y social, con el fin de promover ciudadanos éticos, críticos, autónomos y con las habilidades de tomar las decisiones que influyen en sus contextos cotidianos, como el barrio, el colegio, la familia. Así mismo, Martínez (2014) desarrolla el concepto de participación en la infancia, desde la perspectiva derechos, pues esta posibilita a los niños y las niñas a salir del anonimato, la marginación y el sometimiento a condiciones de vida no favorables ni convenientes para su desarrollo y seguridad como seres humanos, pues este se orienta al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos titulares de derecho, miembros de una comunidad, quienes pueden propender hacia el desarrollo de su autonomía como forma de ir construyendo de manera activa su propio proyecto de vida.

Por otra parte, Corona y Morfin (2001) ponen en tensión lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del niño, pues, aunque reconocen que la participación ha tenido cambios conceptuales, desde la definición de infancia, la preocupación que se ha generado por la construcción de su futuro y el interés de diferentes profesiones (psicología, medicina, educación) por conocer sobre sus formas de sentir, pensar y actuar, ha permitido promover espacios de participación infantil en la familia y en la escuela; es importante trabajar sobre esas delimitaciones y límites que se ponen entre el adulto y el niño, como

que, las niñas y los niños solo tienen voz en la medida que el adulto lo permita, no tienen derecho al voto pues se consideran inmaduros sus razonamientos, sus procesos de participación no son reales pues no tienen efectos contundentes en sus contextos próximos, y otras situaciones que los colocan en posiciones menos equitativas. Por tanto, se debe replantear esa relación adulto – niño, donde se promuevan procesos participativos reales, a través del diálogo con los adultos, de la toma de decisiones sobre sus proyectos de vida, de la construcción del reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como seres con ideas propias, que pueden desarrollar para que influyen directamente en sus vidas, y los diferentes contextos (familiar, personal, escolar, laboral, ciudadanía, etc.) en los cuales están inmersos y en constante interacción, y de crear una cultura política participativa, en donde se fomente el derecho a la participación, por medio de la creación de redes y la interacción entre adultos, niños y jóvenes.

La anterior postulación encuentra base también en la propuesta de Hart (1993), autor cuyo trabajo aborda la participación en la infancia, siendo uno de los primeros en proponer escalas de participación infantil. Este autor permite comprender ese concepto desde el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños; en el cual, la participación se entiende como “los procesos de compartir las decisiones que afecta la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5); y la participación infantil, como el fomento y reconocimiento de las habilidades que tienen los niños para tomar decisiones por sí mismos, sobre los aspectos de su vida. Hart al igual que Corona y Morfin pone en tensión la dificultad que se quiere poner en relevancia en este estudio y es la relacionada a la participación de los niños en la vida pública principalmente en los escenarios escolar y comunitario, pues a pesar de los diferentes estudios, políticas y demás acciones que se han

desarrollado para que sean visibilizados y asumidos como agentes de cambio y sujetos de derechos, en la realidad no se dan procesos reales de participación. Es así que, Hart desarrolla el concepto participación infantil, en lo que llama “la escalera de la participación”, en esta hay ocho niveles de participación que pueden tener los niños y niñas frente a los diversos procesos sociales, culturales, educativos, investigativos etc. El primer nivel, se denomina manipulación, en el cual los niños no entienden en qué consiste el proceso. Segundo nivel, decoración, donde las niñas y los niños son usados por lo adultos para alcanzar una meta. El tercer nivel, participación simbólica, se da oportunidad a los niños de expresarse, sin embargo, sus intervenciones no tienen incidencia sobre la situación. Estos primeros niveles, el autor los catalogo como de no participación en la medida que no hay intervención y/o aportes de los niños. El cuarto nivel, es asignados pero informados, en esta los niños conocen sobre el proceso, y generalmente se ofrecen voluntariamente para ser parte del mismo. El quinto nivel, consultados e informados, si bien los procesos son planeados y dirigidos por adultos, los niños conocen y comprenden el mismo, y sus decisiones tienen relevancia sobre el mismo. El sexto nivel, iniciada por los adultos decisiones compartidas con los adultos, las actividades son pensadas por los adultos y las decisiones se toman en conjunto con los niños. El séptimo nivel, iniciada y dirigida por los niños, son proyectos donde los que crean, desarrollan y promueven los ejercicios son los jóvenes. El octavo nivel, iniciada por los niños decisiones compartidas con los adultos, si bien, los niños y/o jóvenes crean y promueven las ideas, los adultos se interesan por los proyectos, generando participación en conjunto.

Esta postura permite comprender en qué medida la participación de los niños es real, pues se encuentran opiniones diversas, por un lado, hay quienes sustentan que ellos

tienen el poder para cambiar y transformar la sociedad, en cambio otros, consideran que este proceso no es coherente en la medida que los niños no tienen poder sobre los adultos; en consecuencia se debe reflexionar sobre dos aspectos puntuales, el primero, sobre las habilidades y capacidades que tienen niños y jóvenes para ser parte de la sociedad y construir su realidad, y el segundo, la relación entre adultos, niños y jóvenes puede potenciar esas habilidades o por el contrario debilitarla e invisibilizarlas.

Para mostrar estos planteamientos, Gallego y Gutiérrez (2012), exponen la participación, como un proceso a través del cual los niños pueden desarrollar conciencia de sí mismos y en esa medida influir en su comunidad y otros espacios, donde toman decisiones con libertad. Es así que los escenarios como la familia y las instituciones, son ideales para dar inicio a la participación infantil, pues es allí donde aprender signos, señales, símbolos, representaciones, entre otros factores de la sociedad y se da la apertura para el encuentro entre pares y con adultos que les facilite conocer, comprender y por ende poner en tensión, la subjetividad, historias de vida e imaginarios que los atraviesan y que conducen a su desarrollo humano. Por tanto, Gallego y Gutiérrez (2012), muestran la importancia de reconocer y exhibir las habilidades que tienen los niños y las niñas para construir proyectos colectivos, donde toman posturas críticas, propositivas y reflexivas, que dan apertura a transformar su realidad; reconociendo el lugar y la agencia de los niños y haciendo reflexiones críticas frente a la mirada adulto céntrica que se ha tenido de la infancia y en la sociedad, es que se puede dar apertura a procesos de participación infantil latentes en los diferentes contextos. En suma, tal como lo dicen Gallego y Gutiérrez (2012),

El papel de los agentes educativos en los procesos participativos tiene sus bases en las relaciones vinculares con los niños; en ellas debe primar la equidad, el respeto, la

solidaridad, la valoración de la diferencia y el trabajo articulado entre comunidad, familia e institución, con el fin de potenciar habilidades y competencias para interactuar en contextos, aún, en condiciones de vulnerabilidad. (p.21)

Un ejemplo puntual de lo expuesto anteriormente, lo desarrollan Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño (2013), en su investigación sobre la categoría participación ciudadana de los jóvenes en la cotidianidad, en la cual a través de las narrativas de un grupo de jóvenes, encontraron que, esta población considera que la participación se da y desarrolla en la cotidianidad, donde se dan condiciones de posibilidad a exponer sus sentidos y prácticas, pues es allí en sus territorios donde sus formas de ser y estar construyen y transforman sus realidades, desde el trabajo colectivo. En suma, el sentido que los jóvenes y las jóvenes construyen entorno a su futuro y su realidad, permea sus diferentes áreas, promueve conciencia colectiva frente a fenómenos globales y locales y teje redes de nuevos códigos, símbolos y lenguajes, que posibilita acceder a nuevas herramientas de información y comunicación, que en últimas se convierten en formas de emancipación social y construcción de proyectos que impactan e influyen directamente en sus vidas.

En suma, el concepto participación infantil ha ido cambiando y en la actualidad es un factor importante en los entornos de la comunidad, la familia y la escuela, pues son en esos espacios de la cotidianidad donde se construye sociedad, comunidad; por tanto es necesario reconocer la importancia y la complejidad de esta categoría, para entender que es un derecho, y que se relaciona con la formación de habilidades como autonomía, liderazgo y en la construcción de ciudadanos conscientes de la responsabilidad que tienen con sus contextos.

Infancia

La infancia, en tanto fenómeno social, ha sido definida o dicha de diferentes maneras en el tiempo y afectada por la interpretación que se ha dado de ella a lo largo de la historia (Pizzo, et al., 2012). En esta medida los temas en torno a la infancia también resultan objeto de interpretación de la historia que sobre ella transita. Un caso específico de esto es la participación infantil y el aporte que los niños y niñas han tenido en la sociedad. Precisamente el contexto sociocultural, religioso, político, educativo y pedagógico, tiene influencia en que esto haya sido así, pues la “mentalidad social sobre la realidad cotidiana del niño” (González, 1998, p.484) es lo que ha construido su historia. De esta forma, adentrarse en el contexto histórico sobre la forma de ver la infancia y su significancia social es la mejor manera de intentar comprenderla y a su participación.

Es preciso al hacer esto, tomar en cuenta las relaciones que se han tejido entre las categorías poblacionales adulto – niño y niña, básicas en este devenir. En coherencia y retomando la obra de Delgado (1998), *Historia De La Infancia*, se realiza un recorrido histórico por lo que ha sido este fenómeno social, desde las antiguas culturas occidentales hasta el siglo XX, procurando identificar las representaciones sociales que sobre la infancia se han dado a lo largo del tiempo, y en referencia a su participación social, concluyendo en lo que hoy en día se reconoce como infancia.

Iniciando con esta fascinante historia, antes de Cristo, las culturas occidentales antiguas daban importancia sobre todo al hijo mayor, el primogénito. Debido a las creencias sobre deidades, misticismo y cultura, era considerado un honor sacrificar a los niños (hijos) a los dioses. Este privilegio, se da principalmente en las familias de mayor rango social. A los niños varones se les vestía y criaba como niñas y vivían entre mujeres y

niñas, hasta el punto de ser muy afeminados, esto para salvarlos del mal de ojo (Delgado, 1998), en este sentido su papel estaba supeditado a el rol que debían asumir. Además, se considera adultos a las niñas y niños de 12 y 14 años respectivamente; edad a la que pueden casarse, y aún casadas las niñas seguían bajo la tutela de sus parientes masculinos, los niños si podían establecerse por su cuenta. Estas prácticas se dan sobre todo en Egipto, Mesopotamia y Persia, en donde se evidencia a partir de estas prácticas un papel instrumental de la infancia y en favor de los intereses familiares y sociales. Muestra de esto es la existencia del trabajo infantil y el pago de deudas con niños o su encarcelamiento por el mismo motivo. Cuando la familia ya no podía tener a sus hijos por razones económicas o sociales, les abandonaban en el bosque (Delgado, 1998).

Pese al papel que logran desempeñar en la sociedad su participación en ella no es algo que se tome a propósito, como se mencionó, está más relacionada a los intereses familiares y de protección. Claramente recae mayor peso de heteronomía en las niñas que en los niños a quienes si se les permite mayor libertad y participación social, con el hecho por ejemplo de poderse establecer por su cuenta desde muy jóvenes.

Esta práctica de abandonar los niños cuando la familia veía que no podían sostenerlos por diferentes motivos, permanece a lo largo de la historia y como práctica instaurada, evidente, hasta el siglo XIX. Desde la mitología y cosmogonía griega también se observa la práctica del sacrificio de niños de las mejores familias, valorándose positivamente el infanticidio en estas culturas, como actos heroicos con sentido religioso de obediencia a las deidades, y, sobre todo, en situaciones excepcionales (Delgado, 1998). A duras penas se valora la infancia, probablemente esto tenga que ver, aun en esta época, con lo que plantea Casas (2006), al expresar que,

En una representación ambivalente y cambiante, la infancia, etimológicamente, tiene un origen de su concepto, meramente descriptivo, del latín in-fale: no hablan, pensado en los bebés. De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc... (Casas, 2006). Estas ideas «neutras» en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: «aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharles» (hoy en día, la infantería en el ejército, o los infantes y las infantas en la realeza son los que «no mandan»). La sociedad contemporánea necesitó subdividir la infancia, y construyó la adolescencia, que viene de addolescere: los que les falta alguna cosa (para ser como los adultos). (Casas, 2006, p. 30)

El hecho de valorar la infancia por lo observable de su comportamiento, pero, además, por las diferencias y necesidades del adulto, así como la misma representación de importancia social que este grupo poblacional guardaba para este periodo; posiciona a los niños y niñas como artefactos. Hay una despreocupación frente a la niñez, para la sociedad es vista como una etapa que se debe quemar cuanto antes, considerándola inútil y sin valor (Delgado, 1998). De acuerdo con la legislación de estas antiguas culturas, también al estado le pertenecían los niños, y le interesaba que fueran fuertes para cuando crecieran. Desde entonces la idea del niño como futuro adulto está establecida. En consecuencia, con lo descrito anteriormente se evidencia de forma clara una participación instrumental de la infancia, esta, está más relacionada a la expiación de pecados de su familia y a obediencia a divinidades, que al disfrute de su propia vida. Cabe mencionar que, si bien parece un

panorama atroz para la infancia, este tipo de actos tienen gran significancia y son altamente valorados para la época.

Platón y Aristóteles también tienen aportaciones que contribuyeron a la construcción de las representaciones sobre la infancia, el primero por su parte proponía el posicionamiento del estado por encima de los intereses personales y familiares, ante lo cual sus ideas se encausaban al “mejoramiento de la raza”, por lo que el cuidado de los niños era importante, proponiendo que todas las madres se avocaran al cuidado de estos, sin importar si eran sus hijos o no, así todos serían cuidados con el mismo afecto. Sin embargo, Aristóteles entraría a rebatir esta idea partiendo de la idea de que esto podría generar un desinterés por los niños y que es mejor reforzar los lazos familiares ya que no tiene sentido criarlos sin amor solo por obedecer al estado, pese a esto para Aristóteles el niño también era un proyecto de hombre (Delgado, 1998). Un aspecto especial de estas ideas era la influencia de quienes las opinaron, que refuerzan lo que ya sucedía con la infancia. Estas ideas tampoco hacían diferente la postura sobre la participación infantil, si bien se tiene en cuenta que debe ser amado, el sentido de participar varía entre los intereses que tiene la familia y los que tiene el estado. Finalmente, aquí se aprecia más lo que el niño puede llegar a ser, que lo que ya es.

Algo indudable y que está en relación con los vagos adelantos en materia de salud de la época, tiene que ver con la imagen frágil de los niños, más aún cuando la muerte les perseguía, sobre todo si tenían “deficiencias” o estaban enfermos. Estos dos últimos eran comparados con animales, lo que hacía más insignificante sus vidas. En palabras de Delgado (1998), “la infancia no existió con entidad sustancial (...) sino una etapa por la que había que pasar lo más rápido posible” p.47. Dentro de las circunstancias que rodean la

infancia se suma una especie de patriarcado, los *paterfamilias*, que era el poder absoluto de vida o muerte del padre de familia, sobre la esposa, hijos, esclavos, hijas casadas. Esto obligaba a la familia a hacer lo que el padre decidiera. A través de esta postura de la infancia se vislumbra también como la participación que los niños o niñas podían tener en su entorno social y cercano, está subordinado a lo que el adulto diga, es una participación tutelada, instrumental, heteronormativa, selectiva e inestable en el tiempo. Cabe resaltar que esto hace parte de una interpretación de la historia, puesto que no se evidencia la participación infantil como algo consciente en la vida de los adultos, mucho menos en la de las niñas y los niños.

Como se ha mencionado la educación, escuela y pedagogía, han sido influentes directamente en las concepciones de infancia. De hecho, luego del periodo mencionado, con la llegada de Cristo inicia un nuevo proceso que se introduce en la sociedad y tiene trascendencia en lo que ocurría en torno a la misma. Se trata del cristianismo. Este movimiento no solo llega a afectar la vida de quienes creen y se consideran parte del mismo, sino también de quienes no. A partir del cristianismo la educación es tomada más en cuenta como proceso pedagógico, «se trata de ser mejores personas». El cristianismo introduce una nueva manera de pensar el niño, como ejemplo de sencillez y *obediencia*; se presume una dignificación del niño y verle con sus aspectos positivos, el lado bueno en el que también sufre mientras crece. Este movimiento llama a la comprensión de las caricias, ternura, interés por el niño y su necesidad de movimiento; llamando a la *compasión* por él.

Con la afirmación de la necesidad de que los niños sean educados se acuñan nuevas posturas frente a ello y que en definitiva tiene que ver con la representación de infancia y su participación. Se pasa de ver al niño como niño para indicarle como alumno, lo que toma

mayor peso cuando se reflexiona sobre el aprendizaje, considerándole como maleables o educables, pero, a través de la imposición y el castigo físico (Delgado, 1998). El maestro juega un papel importante, ya que es quien toma la figura de autoridad responsable de lo mencionado anteriormente. La relación maestro – alumno, claramente en este contexto, pone en una posición de poder y superioridad al adulto frente al niño; para este caso este último debía dejarse moldear. Esta representación en la actualidad por lo general acostumbra a ir asociada a una desvalorización de lo infantil y a la justificación del control y la absoluta heteronomía (Casas, 2006). La participación en esta institución significa aportar en el aula lo que le sea indicado por el maestro adulto.

Algo importante de la educación que se menciona, es que su principal objetivo radica en impedir que el niño tuviese sentimientos negativos, u orientaciones del mismo tipo, que estaban más ligados a su naturaleza, ¿Pero, es negativo expresar quién eres, cuestionar? El cristianismo si bien trajo muchas ideas consideradas hasta revolucionarias para la época en que surge (s. I d.C.), no presenta los cambios mencionados en la sociedad de la noche a la mañana, tomó mucho tiempo influir en las leyes, costumbres y sistema educativo (Delgado, 1998). Es hasta la decadencia del imperio romano y el fortalecimiento de los visigodos, que se evidencian profundizadas estas ideas entre las personas. A este punto (s. III d.C.) las ideas sobre el niño eran tal que se llegó a hacer reprensible y castigable el asesinato de recién nacidos, considerándose una falta grave (Delgado, 1998).

Del siglo V al XV la influencia política, social y religiosa (sólo cristianismo), impulsa la legislación sobre el “aborto” e infanticidio, lo que brinda luces sobre si se piensa en la infancia de una manera diferente, ya que, frente a esta práctica tan arraigada, esto significaría una especie de triunfo para los niños (Delgado, 1998). La educación recibe su

peso desde la iglesia, y a pesar de que no se presenta tan profundamente el culto y veneración a deidades como en periodos pasados, la superstición y creencias relacionadas si toman fuerza. A razón de esto los primogénitos por ejemplo se consagran a Dios, los niños pasan a la iglesia y monasterios para su educación y desde allí son *sometidos* a la disciplina y organización del clero; era tan fuerte este régimen que se puede considerar cruel el rigor, la vigilancia (no podía estar solo ningún momento, sin supervisión), severidad, rigidez en la disciplina, que se piensa en ellos como animales los que se les quiere domesticar (Delgado, 1998). Este sometimiento, en términos de participación infantil, significa también la nulidad de su voz, de su postura, de su persona.

Retomando el anterior aspecto, el niño acá es tomado como un *escolar monacal*, si bien se le trata como adulto, no se le ve como al monje, puesto que, aunque comparten las mismas tareas y espacios el niño no puede comunicarse con el adulto dentro del claustro, es preciso para el bajar la mirada si se encuentra con el monje adulto en este espacio. Subordinado a la figura adulta, no cuenta como influyente en su entorno. Nuevamente esta posición adulto – niño establece la relación de poder mencionada, normal al tiempo, pero contraria al pensamiento de los cristianos y pedagogos que en este momento histórico promulgaban que el niño no es un ser naturalmente inclinado al mal y el pecado, procurando instaurar esta representación sobre la infancia y evitar en la educación cristiana que los niños presenciaran actos que sembrarían ideas negativas y pecaminosas.

En el siglo XIII, considerado como siglo de plenitud de la cristiandad medieval europea e hispana, la pedagogía luliana, llamada así por Ramon Llull, es quien escribe sobre el tipo ideal de educación que debe proporcionar un matrimonio cristiano a sus hijos (Delgado, 1998). Con su obra plantea un nuevo paradigma educativo. En su obra el

protagonista es Blanquerna, que representa al niño, la infancia, a quien se le debe alimentar con leche materna el primer año de vida y no se le proporcionan sopas ni pan mojado porque solo la leche es conveniente para él (Delgado, 1998). Esta pedagogía de acuerdo con el autor, está pensada desde el punto de vista del niño, especialmente considera la relación madre e hijo, ya que la preocupación principal del Lull era que los niños desde pequeños y desde las culturas antiguas occidentales, eran entregados a nodrizas para que los amamantaran y criaran hasta que tuvieran edad para pasar a ser educados por maestros.

La literatura juega un papel importante, a lo largo de la historia, en las representaciones que se dan sobre la infancia. En este siglo, obras como las Partidas y las Cantigas, son un ejemplo de ello. Las primeras “dirigidas principalmente a los cristianos dominantes, poco tiene que ver con las cantigas. En estas se reflejan los componentes de toda la sociedad, la dominadora y la sojuzgada, tanto a través de la poesía como de las bellas ilustraciones” (Delgado, 1998, p.74). En estas obras se plantean temas como desposorios y matrimonio; desde los siete años las familias podían arreglar matrimonios, comprometiendo a sus hijos como alianzas familiares (Delgado, 1998). Desde esta edad los niños podían ser mercancías, aunque para ellos era importante, de hecho, añoraban llegar a esa edad para ser protagonistas y tener un rol diferente en la familia y sociedad. Se consideraba esta edad porque según ya tenían discernimiento a los 14 era mayoría de edad.

Estos escritos hacían referencia al derecho romano por lo que se constituyeron como un punto de referencia para la legislación hispánica, vistas más como tratados doctrinales, político y moral. Plantean el ordenamiento de la vida de los hombres en una entidad social justa, una dimensión psicológica y señalan obligaciones de todo, así como una escala de valores (Delgado, 1998). A los niños se les clasificaba por clase social y edad, así como en

legítimos y abandonados (o ilegítimos). En este punto entonces, ¿lo que decimos sobre los niños y niñas puede condicionar su vida y su participación? ¿Qué tanto el repetir un discurso sobre los niños y niñas, condiciona su participación y vida?

Hasta el momento, más que crearse “cambios” o transformaciones en las creencias, prácticas y cultura, lo que se evidencia es un cúmulo de eventos que se suman a las nuevas circunstancias. Ejemplo de ello es que se conserva la crianza con nodrizas, madres siguen sin lactar a sus hijos recién nacidos, hay superstición y los niños se instrumentalizan por diversas situaciones, su participación es circunstancial. Como esperanza a este panorama se encuentra en la historia la aparición de *San Nicolás*, protector de los niños. A partir de esta figura que aparecía en la literatura de este periodo y afamado por sus múltiples milagros hechos a niños y jóvenes, que no solo se difundían por los escritos sino por el voz a voz de sus devotos y los que no; surge una correlación con San Nicolás u hombre de la navidad, el *juleman*, desde el cual se introduce un aspecto llamativo en el comportamiento de la infancia, y es una nueva representación que se cuele sutilmente a su mundo, ser niños buenos o malos (Delgado, 1998).

A partir de esta idea y estas historias del santo, inquieta pensar en que, a quién se preguntaba si los niños eran buenos o malos era a los adultos, quienes solo podían medir por su propio racero y dar su apreciación. Es de tener en cuenta que en la edad media la palabra era el vehículo de la información y la mejor forma de adoctrinamiento tanto político como religioso (Delgado, 1998); se piensa que aún más cuando se transmite en verso tiene mayor impacto y resonancia en las personas. A través de este medio y en conserva de las creencias emerge otro mal de la época, *el mal de ojo*. En el Renacimiento entre los siglos

XV y XVI, este iba a ser un aspecto influyente en las prácticas en las que se ve envuelto el niño. En este periodo surge una preocupación por su educación.

Otro autor de este tiempo que se acerca al mundo infantil; Juan Luis Vives, humanista, filósofo y pedagogo español; transmite una imagen muy real de los niños apoyándose en su capacidad de observación. Admite que los niños “son pícaros, desvergonzados, atrevidos, tramposos y juguetones. Plantea que, sólo una adecuada educación puede enderezar sus tendencias e inclinaciones naturales que los llevan al mal (...) su gran pasión es el juego” (Delgado, 1998, p.117). El autor muestra en su obra los modos de ser de los niños siempre necesitados de juego y acción (Delgado, 1998). Este aspecto hace pensar que si bien se ha realizado crítica al papel que se ha delegado a los niños y niñas a lo largo de la historia con una participación escasa, la verdad es que el enfoque está más en la interpretación de lo que los adultos han representado de la infancia y su intervención y contribución en la vida práctica, social y política

Vives por su ascendencia judía no fue tomado muy en cuenta, tomado hasta como sospechoso por sus escritos que entre otros temas promovía la suavización de los métodos de enseñanza. Esta pudo ser otra oportunidad temprana para la valorización de la infancia. Durante el renacimiento la medicina también realiza aportes relacionados con el estudio del cuerpo humano y en relación a la inteligencia que se opina tiene un origen orgánico, de esto deriva el pensamiento sobre que los niños no nacen como “una tabula rasa” sino con aptitudes que tienen origen cerebral (Delgado, 1998). De acuerdo a esto, si todos los seres humanos son iguales por origen divino, lo que le diferencia es la inteligencia de acuerdo con su origen orgánico. Delgado (1998), resalta de Montaigne, que el “el niño es un

desconocido con inclinaciones engañosas e inciertas” (p.119), por lo que su crianza y educación está en manos de lo que decidan los adultos, una vez más.

El renacimiento deja como herencia en la infancia la reeducación de niños y niñas abandonados en instituciones, producto de su dura realidad a causa de la guerra y crisis económica, el estado se esforzó por recogerlos de las calles e incorporarlos socialmente reeducándoles. Pese al avance del tiempo se mantiene la superstición y costumbres de siglos pasados, sobre todo en zonas rurales. Si bien no es consciente la participación de la infancia en la construcción de su propia historia, el hecho de tener un papel, así sea tutelado, le hace partícipe en el devenir de la infancia, y aporta conocimiento a la manera de estudiarla. “Que no me dé cuenta, no significa que no esté ahí”.

Por su parte el siglo XVIII, trajo consigo crisis políticas, económicas, sociales y religiosas, esta última entre católicos y protestantes como principales protagonistas. Estas reviven conflictos del siglo anterior, que entre otras cosas dan lugar a abandono masivo de niños. Recorriendo un largo camino hacia una nueva estructura de pensamiento científico. Los jesuitas en este periodo introducen un nuevo método de enseñanza que tiene en cuenta las diferencias individuales en el que se refuerza la idea sobre que el hombre debe aprender durante la infancia. Una vez más para que sea hombre adulto. Este siglo estuvo cargado de un gran pesimismo que se permeo en todos los aspectos de la vida social. A partir de ese pesimismo surgen ideas como que “la educación temprana es la única garantía de orientar al niño en el buen camino (...) educarlo en el bien antes de que sea tarde” (Delgado, 1998, p.127).

Tres autores de este periodo, Comenio, Gracias y Locke promulgan que la educación debe ser para todos como hijos de Dios, y la educación es el único camino para convertir el niño en hombre y recuperar su bondad perdida. Se expresa una contradicción irresoluble entre el hombre natural y el de razón, y que “el hombre consumado comienza con la temprana educación” (Delgado, 1998, p.132). Se produce una reflexión sobre la naturaleza humana entre lo buena y mala que es. El pensamiento de Locke, específicamente, sobre la infancia tiene que ver con que madure el hombre en el niño más rápido. La infancia persiste como una etapa que hay que pasar lo más rápido posible, solo como una transición para ser adulto. En la educación persiste la formación estricta, “buena”, para educar inclusive gobernantes, porque la felicidad de un país depende de eso, pero, ¿le cabe al niño tal responsabilidad?

Surgen en este siglo instituciones que se encargan de los niños abandonados pensando en que hay que cuidarlos para que lleguen a ser útiles para la nación en oficios como obreros, soldados y habitantes de colonias. Entre los siglos XVIII y XIX, periodo de la ilustración, se comparten estas formas de pensar y ver al niño, adicionando el pensamiento burgués, y aunque uno de los grandes asuntos era la educación, debido a la influencia burguesa, ya esta no debía ser para todos sino específica a sus orígenes, ejemplo de esto es que en familia de obreros los niños debían ser educados para ser obreros. En este periodo el niño no fue el centro de interés más que en épocas pasadas, sin embargo, si se introduce la higiene, medicina, dimensión política a planteamientos psicopedagógicos, que tienen todo que ver con la representación de infancia ya que surgen en relación a niños abandonados (Delgado, 1998).

De acuerdo con el recorrido histórico que realiza Delgado, Rousseau realiza uno de los planteamientos a la pedagogía occidental, que a pesar de no ser popular en la época en que se inscribe, si tuvo trascendencia. Con su obra el Emilio puso sobre la mesa una aproximación a la “desconocida personalidad infantil” (Delgado, 1998, p.141) y el modo de educarla. Con esta obra de Rousseau, Delgado (1998) resalta que el autor

Intuye la clave del crecimiento humano: el amor, el vínculo, el apego, la atención, el respeto de los padres y educadores hacia la propia naturaleza infantil, que son los auténticos móviles que lo impulsan hacia la identificación y, al mismo tiempo, hacia la diferenciación con el adulto. Por el amor el niño se prepara a través de la maduración neurológica para ir avanzando por las diferentes etapas, asentando sentimientos y conocimientos de modo progresivo. (p.141)

Planteamiento que, en coherencia con las circunstancias de la niñez, de abandono, maltrato y desconocimiento sobre ella, despiertan la preocupación por conocer mejor al niño y brindarle amor y respeto como base de la educación, no solo institucional sino desde la familia. Se reconoce que el hombre adulto y el niño son distintos, que no es un pequeño animal ni “hombrecito”, sino tal cual es, por tanto, reconocido como ser con entidad propia. Este aspecto de la distinción de adulto - niño introduce una reflexión de Casas (2006), cuando apunta que

Pensamos en niños y niñas sólo en términos de las diferencias con los adultos, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes. Yo no conozco a nadie que ponga en duda que hay diferencias entre los niños y los adultos. Por tanto, ello conlleva derechos y responsabilidades distintas. Pero partiendo de esta afirmación se hace muy difícil comprender por qué para muchos ya no es pensable que también podamos identificar

similitudes, que nos permitan concluir que existen derechos humanos universales, de todos los seres humanos, «aunque sean niños». (p.38-39)

Reflexión de la que probablemente se dista en este periodo ya que no se concebía como universal muchos aspectos de la humanidad, como la educación de la cual ya se habló. Dentro de sus disertaciones también afirma que “cada niño, como el adulto, es diferente y posee diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. Necesita crecer y aprender todo, puesto que nacemos con la capacidad innata de aprender, pero con la mente en blanco, ignorantes y sin saber nada” (Delgado, 1998, p.143). Esto en relación a que el niño biológicamente será niño antes de ser adulto, porque la naturaleza busca respetar un orden sabiamente, hace pensar, ¿Por qué adultizar a un niño si todavía es niño? ¿Acaso por ser niño no está lleno de lo que es ser niño? ¿Qué tendría que saber acaso, diferente a lo que ya sabe para ser niño?

Rousseau como Kant, opinan que el niño debe aprender y vivir, no para ser un obrero, sino un ciudadano. Aunque este último plantea una diferencia entre formación y educación, y que el niño debe ser formado con cuidado y disciplina en una institución para eliminar de él su lado salvaje y que aprendan a dominar sus impulsos asistiendo a la escuela desde temprano. Este siglo trae consigo la idea sobre que la educación consiste en enseñar al niño a obedecer (Delgado, 1998). Algo importante que pasa en el siglo XIX es que se prohíben los estudios de gramática que eran sobre latín y filosofía, a los niños que eran abandonados o de clase social menor, esto con el fin de que no pudiesen asistir a la universidad más adelante, sino que refuerza la idea sobre que cada quien accediera a estudios de acuerdo a “sus posibilidades”. Los niños de acuerdo a la legislación actual podían trabajar desde los 10 años y lo hacían doce horas diarias, la industrialización trajo

consigo mayor explotación a los niños, otra forma de esclavitud. Existía una ley de ilegitimidad que fue anulada con el fin de dignificar socialmente al niño, aunque en el trasfondo era impedir que fueran menos productivos (Delgado, 1998). Esta es una forma de participación y construcción social que, si bien rompe con lo que en la actualidad se conoce frente a los derechos de los niños y niñas, en el periodo en mención significa aporte al desarrollo social, aunque no se le dé el valor esperado.

Con este siglo también se da a conocer al padre de la pedagogía social, Pestalozzi, a quien menciona Delgado (1998) en su recorrido histórico, el cual promulga el amor por la infancia descuidada, manifestaba que el infanticidio que se mantenía desde siglos atrás, era un síntoma de otros problemas sociales más profundos. Se relaciona con la introducción al trabajo industrial de las mujeres y madres de familia, quienes debían pagarle a una mujer más pobre que ellas que cuidara de sus hijos. Por esta razón la idea de Pestalozzi con uno de sus discípulos crea jardines para el cuidado de los niños. A partir de esto se dice que por primera vez se piensa en el niño y no en el adulto, quien además debía desarrollarse y crecer plenamente. Aunque surgen como una necesidad laboral más que psicopedagógicamente.

Se despierta una visión poética del niño a través de la literatura en este periodo, lo que se evidencia a través de obras famosas como *cuentos de los hermanos Grimm*, en la literatura de este tipo se representa la realidad de la infancia, abandono, maltrato, otro ejemplo son las obras de Dickens (Delgado, 1998). Aunque no fue el sentido de estas obras porque su motivación oficial tenía que ver con plasmar leyendas, mitos y narraciones fantásticas, pero si demuestra cómo se representaba la infancia. Algo repetitivo en este siglo, continúa siendo el ver al niño como el futuro, sin embargo, se defiende la infancia

hasta el punto de convertirse en objeto de culto, se comprende su importancia como una etapa en la que se fragua el carácter y la personalidad. Se descubre de la infancia la genialidad y originalidad, se observa una evidente defensa por el niño, de quien se piensa que es feliz porque no razona. No se debe acortar la infancia obligando a los niños a ser adultos antes de tiempo, se les debe dejar jugar en paz (Delgado, 1998).

Marx, dentro de sus disertaciones, plantea que “la relación precoz entre el trabajo productivo y la enseñanza constituye uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual” (Delgado, 1998, p.187). Sin embargo, esto pone a la infancia como fuerza laboral, reforzando el papel de trabajador que tiene, y es que ante los pocos ingresos familiares se hace necesaria la participación de los niños como fuente de ingreso y de acuerdo con las leyes del mercado la mano de obra barata como la de niños y mujeres se hace necesaria. La situación de calle de muchos niños también los llamaba a la delincuencia, el estado tampoco tenía presupuesto suficiente para sostener educación para todos.

El siglo XX, considerado por Delgado (1998), como *el siglo del niño*. En este periodo se acoge numerosos comités científicos que cambian trascendentalmente el modo de conocer y abordar el mundo infantil (Delgado, 1998). Se reconoce a la infancia a través de la pedagogía, psicopedagogía, educación y escuela. Este conjunto de saberes se conjugó para la proyección de la *Paidología*, una ciencia que estudia al ser humano en su estado de desarrollo, independiente de la psicología y la pedagogía (Delgado, 1998). Con esta ciencia se pretende la dedicación exclusiva al estudio sistemático del niño. A partir de esto se crean laboratorios para su estudio en América.

La introducción de esta ciencia también abre puertas o intensifica la participación de ciencias de la salud al estudio de la infancia. Si bien hasta ahora las observaciones a niños y niñas se realizaba demarcando su “naturaleza” (lo biológico), no se hacía con la mirada de la clínica propiamente, de hecho, la inclinación estaba hacia lo pedagógico y educativo. Con la paidología se llega a tener congregación de científicos, que agremiándose en congresos y además escenarios académicos y sociales, realizan aportes importantes desde la medicina y hacia la higiene en el cuidado del niño. Esto llega a favorecer la ley llamada *Tolosa Latour*, primera ley española a favor de la infancia y basada en la higiene y psiquiatría.

Con higiene lo que se pretendía, entre otras cosas, era la adecuación de espacios en donde el niño se desarrollara, previniéndolo de enfermedades y muerte. Los objetivos educativos de esta corriente son coincidentes con los de la escuela nueva. Con la principal preocupación sobre los niños con “deficiencias” llega a postularse que, si “el niño comienza a educarse desde su nacimiento en un ambiente adecuado de libertad y respeto y se le permite realizarse, haciendo aflorar su personalidad, sus gustos, su espontaneidad, su esfuerzo y su trabajo, llegará a desarrollarse como persona completa” (Delgado, 1998, p.192). ¿El niño acaso no está completo?

Estos estudios que abarcan planteamientos como los mencionados, llegan a comparar al niño “normal” con el “anormal”, y presentan otra preocupación, la higiene escolar y con ella la adecuación de la infraestructura de los espacios. Es de subrayar que, atendiendo a estos aportes, el interés social sobre la infancia a lo largo de la historia, es escaso. Las miradas están sobre la protección de la vida infantil, criándoles sanos, fuertes y sin castigo crueles, ya que aún se les considera fuerza laboral y mano de obra barata. Su

trabajo continúa con extensas jornadas de 12 horas con consecuencias como la mortalidad y trata de niños para estos fines (Delgado, 1998). En las escuelas se intensifica la higiene con controles médicos ya que se consideran foco de enfermedades.

En el trasegar de este siglo surge la *Escuela de Ginebra*, conformada por un grupo de lingüistas que se sitúan en el país con este nombre, teóricos literarios y críticos que trabajaron desde una perspectiva fenomenológica, además, pioneros en el estructuralismo lingüístico, que promulgan la educación funcional basada en las necesidades e intereses de los niños. Esto da un vuelco a la educación nuevamente y a las representaciones que de allí se tejen sobre la infancia, puesto que postula que el ser humano se debe adaptar mentalmente a diversas situaciones y que al niño no hay que enseñarle sino ayudarlo a que aprenda y descubra por sí mismo (Delgado, 1998).

Autores relevantes de este siglo y que aportaron a los estudios de infancia, son Freud y Piaget. El primero influye sobre la idea sobre que el niño, no es el ser angelical mitificado en la literatura y religión, sino un débil ser sometido a conflictos internos y externos que vive con intensidad como el adulto, pero a diferencia de éste, no puede defenderse o expresar verbalmente la causa de su sufrimiento. (Delgado, 1998, p. 204)

Relacionando aspectos que ya antes se mencionan sobre la naturaleza del niño, esta vez vista como “normal”. “El niño comienza a existir con una entidad propia a partir del psicoanálisis” (Delgado, 1998, p.204). Piaget por su parte aporta expresando que el niño en cada una de sus etapas puede conjugar el conocimiento a ese momento específico. Aunque antes ya se había retomado el tema de la naturaleza infantil, no se tiene tanto renombre de otros autores que también aportan sobre esto. Se piensa en este periodo, además, que las primeras vivencias del niño condicionan al futuro adulto, y si bien se está haciendo foco en

el niño también se conserva la idea del adulto resultante del niño (Delgado, 1998). Todo este ambiente propende por una opinión pública favorable hacia una legislación internacional sobre la infancia, aunque esto no transcurrió de la noche a la mañana, la adopción de la carta de la unión internacional es ejemplo de ello, así como la consecuente Declaración de los Derechos del Niño que se da en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre del 1959 (Delgado, 1998).

En consonancia con lo anterior, un evento importante y que trasciende en la concepción que hoy tenemos de la infancia, está dado por la Convención de los Derechos del Niño. Si bien en la Convención se destaca la concepción de *niño* como al ser humano entre los cero y dieciocho años de edad; a esta definición la acompañan los 53 artículos que la conforman y los protocolos anexos. Este conjunto ha abierto un amplio espectro de participación a la infancia, sobre todo en escenarios políticos y amparados en su artículo 12, en donde se expresa claramente el derecho a participar, aunque no como se proyectó desde este hito, aún se encuentra mucha tela por cortar, sobre todo aquella que posiciona la voz directa de los niños y niñas, con menos mediación de la representación que más que adulta en muchas ocasiones se torna adultocéntrica.

De acuerdo con Narodowski (1999), entonces, “la infancia tal y como la conocemos no es un producto «de la naturaleza» sino una construcción histórica propia de la modernidad” (p.39). Considerando el planteamiento de este autor también resulta inquietante pensar en las representaciones sociales que; desde la familia, la sociedad, la iglesia y la escuela, como instituciones auténticamente determinantes en lo que es o se presume de la infancia, como ya lo vimos; se han gestado con un peso sobre su definición y participación en la historia. De acuerdo con Pizzo, et al., (2012), “las representaciones

acerca de la infancia remiten a un conjunto de valores, prácticas, normas, que delimitan la posición de cada generación y configuran las prácticas entre ambas” (p.2), refiriéndose con ambas a la relación adulto-niño-niña. Esta postura precisa el enfoque de cómo es posible la transformación de la categoría infancia en tanto construcción histórica y en relación a la visión, postura o ideación de grupos predominantes o instituciones como ya se mencionó.

Sin duda alguna en la modernidad el niño y niña es visto como “individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF, 2006, p.6), dado el refuerzo que las leyes trajeron sobre esta idea. La Convención de los Derechos del Niño es muestra clave de esto. Estas transformaciones, de alguna manera han posicionado a la infancia no como una etapa vital sino como una disposición subjetiva (Corea y Lewcowicz citado por Pizzo et al, 2012), es decir, con su propio status social; sin querer decir con ello que no hay camino por recorrer aún en su conocimiento, además de alcanzar una comprensión universal que abogue por la infancia vista de esta manera, sobre todo de parte de los adultos. De cierta forma también se reconoce la evidente voluntad de los niños y niñas de expresar sus ideas, emociones y capacidad de reflexión (Pizzo, et al., 2012).

Estas disertaciones no están separadas de las prácticas que, a lo largo de su participación en la sociedad, han tenido los niños y niñas. Como ya se ha visto, supeditadas a las representaciones que de la infancia se han dado. Una concepción de infancia no debería conducir a ver a los niños y niñas como sujetos en desarrollo y en comparación con los adultos. Se debe dar el espacio a la construcción desde el trabajo personal del niño y la niña, desde una relación simétrica en tanto se reconoce el ritmo natural de cada grupo poblacional, superando las categorías enraizadas, que se han utilizado para denominar a la

infancia, como el de *menores* por ejemplo; y dar paso a supracategorías que vayan más allá de las relaciones: padre-hijo, maestro-alumno; y se orientan hacia relaciones macro-sociales entre ambos grupos y en cada espacio de la modernidad y sociedad específica. Ejemplos de ellos serían estudios psicosociales sobre relaciones intergrupales, intergeneracionales e intercategoriales (Casas, 2006).

No está demás caer en la cuenta que precisamente desde el análisis histórico fueron las relaciones, iglesia-familia, escuela-alumno, padre-hijo; las que sugirieron que el *niño* debía ser el instruido, relleno de contenidos, heterónimo, corregido, adoctrinado, sin voz. Sobre todo, cuando lo que se pretende es escuchar lo que los niños y niñas tienen para decir, aprender de ello y asumir una posición personal, política y ética, frente a la infancia como sujeto social.

CAPÍTULO III. DEFINIENDO EL CAMINO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Marco metodológico

Descripción del método

Este apartado presenta las consideraciones metodológicas a partir de las cuales se desarrolló la investigación. En ese sentido, el presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se interesa por comprender la realidad, en la medida que hay una clara intención a lo largo del proceso por interpretar y establecer el verdadero sentido de lo que se dice en la práctica (Vain, 2012).

El campo desde el cual se está abordando el problema planteado es desde el diseño cualitativo, pues este permite estudiar la realidad de los fenómenos sociales y humanos desde su naturaleza misma. La investigación cualitativa sigue las siguientes características: se da prioridad a los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias; la información utilizada viene de observaciones, diálogos, discursos, entre otros; hay una exploración a profundidad, rigurosa y detallada de la información, para que sea exhaustiva y suficiente; no pretende demostrar teorías existentes, pues no parte de una hipótesis, sino que retoma los resultados obtenidos para hacer análisis que puedan poner en tensión teorías o generar teorías; se crean constantemente relaciones entre los datos, agrupando la información en categorías (Sandoval, 2002).

En ese sentido, con respecto al método, se abordó la etnografía, pues esta sigue la lógica del diseño cualitativo y hay un interés por comprender e interpretar la realidad, para producir conocimientos, en palabras de Guber (2011), permite conocer y resaltar la medida

humana, de quien queremos conocer, de los investigadores y del conocimiento del objeto de estudio, para aprender del otro, y dar lugar a la reflexividad; en ese sentido, la etnografía es un método que aproxima a la realidad desde la mirada del otro, da lugar a la construcción discursiva, teniendo en cuenta la forma como cada uno enuncia las cosas en sus actividades cotidianas y posibilita la construcción de teoría con el otro. De la etnografía es preciso resaltar las siguientes características: primero, se puede conseguir una descripción de los fenómenos, desde la perspectiva de los participantes. Segundo, es importante que el etnógrafo, se gane la confianza del grupo, por medio de la permanencia constante en las actividades diarias propias de lo que se quiere conocer, para aprender de la cultura del grupo, las lógicas en las cuales se mueven, sus vocabularios, sus rutinas, entre otros. Tercero, y ligada al punto anterior, tiene un carácter inductivo, que permite basarse en la observación participante para obtener la información, la cual se va agrupando en categorías conceptuales, que permiten ver regularidades y asociaciones. Cuarto, hay dos perspectivas que se pueden retomar, una es interna, es decir de los miembros del grupo y la otra es externa, pues la genera el investigador (Murillo y Martínez, 2010).

Con respecto al proceso que puede orientar un estudio etnográfico se puede destacar, que no es lineal y no solo se reduce a la mera observación, sino que además hay una interpretación de esos datos que se están recolectando (Murillo y Martínez, 2010), y en ese sentido, hay unas fases que es importante tenerlas en cuenta, las cuales se resumen en la figura 1.

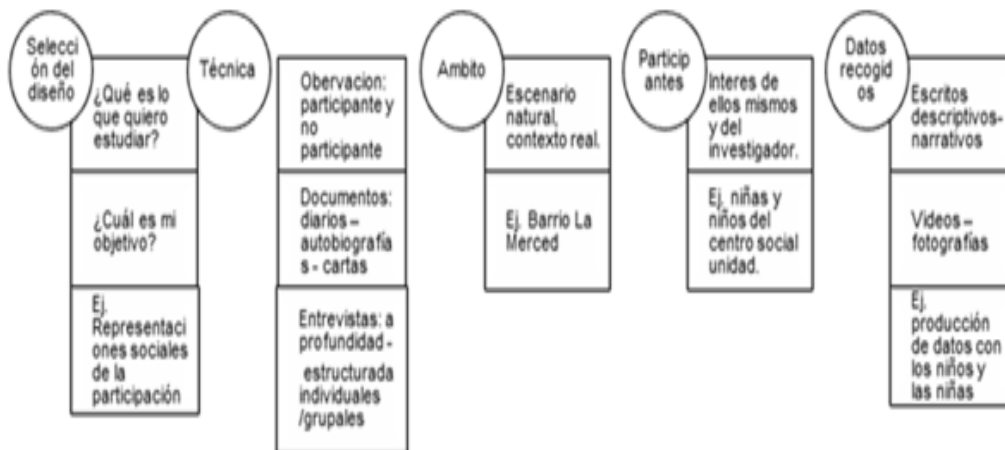


Figura 1. Proceso en investigación etnográfica. Tomado de elaboración propia

Si bien la figura 1 sintetiza las fases que pueden tenerse en cuenta en un estudio etnográfico, la particularidad de esta investigación es que se realiza de manera colaborativa con niñas y niños. Esto se pone de relieve ya que al entrar en este campo y en específico con estas personas, el rol del investigador es constantemente interpelado por las comprensiones de las niñas y los niños, que suelen no ser lo esperado por el investigador, por lo que Glesne y Peshkin citados por Guerrero y Milstein (2017), plantean al indicar que “en la literatura existe un acuerdo acerca de la existencia de una relación potencialmente asimétrica entre investigadores e informantes que se inclina hacia el lado del investigador” (p.174). Por lo que uno de los aspectos más enriquecedores de realizar este tipo de etnografías tiene que ver con que el investigador propende por asumir una postura afable que rompa con esa postura de poder tradicionalmente establecida, lo que favorece la naturalidad del niño o niña para comunicar su pensamiento y sentir (Guerrero y Milstein, 2017).

El asunto de la interpelación, por otra parte, hace rico el trabajo con niños y niñas. Ejemplo de esto se observa también en la investigación realizada por Guerrero y Milstein

(2017), en donde su trabajo etnográfico con una niña en Bogotá, también conduce a una serie de reflexiones que se relacionan directamente con los descubrimientos que se logran más por situaciones de contradicción entre lo que el investigador y el niño o niña piensan, que por aquellas similitudes o semejanzas con las que el investigador piensa que puede encontrar, dado su bagaje y categorías preconcebidas. Respecto de esto las autoras plantean que,

al reflexionar sobre como nosotros, investigadores, construimos datos y los analizamos con los niños, debemos destacar como, en el proceso de llegar a conocernos unos a otros, se van transformando las comprensiones de los niños y las nuestras, y se van armando encuadres comunicativos, necesarios para dar sentido a diferentes situaciones. (Guerrero y Milstein, 2017, p.174)

De acuerdo con esto, si bien la investigación con niños y niñas, así como la etnografía colaborativa con ellos, no es un terreno sin pisar, lo poderoso de este enfoque es el alcance que tiene el encuentro cercano y contextualizado entre el investigador y los niños y niñas, cuando “los diálogos que surgen fortalecen la toma de conciencia del desarrollo de procesos identificatorios” (Guerrero y Milstein, 2017, p.174), conducentes además a la reflexividad de ambos, los dos construyen e interpretan a partir de lo que sucede en el encuentro.

Contexto

La Etnografía se desarrolla en el Centro Social Unidad ubicado en el barrio La Merced, este se ubica en la localidad número 18, Rafael Uribe Uribe del Distrito capital de Bogotá. Este sector guarda una característica, además histórica para la ciudad, y es que el principal oficio de esta zona estaba relacionado con la fabricación de ladrillos de forma

artesanal, en lugares llamados “Chircales”. Por este nombre se le conoció a este sector por muchos años y aún en la actualidad algunos correlacionan el nombre con esta área de la ciudad. A continuación, se realiza una breve contextualización de la forma como surgió el Centro Social Unidad, a partir del relato brindado por la directora del centro.

Este oficio era el sustento de la comunidad, pues tanto hombres como mujeres se dedicaban a fabricar, transportar y comercializar ladrillos, sin embargo, esta labor que se realizaba en condiciones precarias, agudizó problemáticas en la comunidad a nivel social, económico, de salud, familiar, tales como: contaminación debido a los gases producidos, algunas grandes empresas monopolizaron el negocio disminuyendo los ingresos económicos a los lugareños, y las extensas y duras jornadas para mantener una producción que generará suficientes ingresos, obligaban a las personas a estar concentrados en el trabajo, combinando labores de hogar con las del trabajo. Esta situación también llevó a que los niños y las niñas se involucraran en los negocios familiares y el trabajo de producir ladrillos, pues al no tener otros recursos para el cuidado de los menores de edad, ni espacios para la recreación, les mantenían ocupados cargando o transportando ladrillos, algunos asumen el cuidado de otros niños y niñas más pequeños, así pues, desde los 5 años aproximadamente se involucraron en estas tareas.

En 1997, como búsqueda de soluciones a las difíciles condiciones de vida de la comunidad, un grupo de personas que se asientan en esa zona, miembros del movimiento los *focolares* (una corriente de renovación espiritual y social como ellos mismos denomina), crean un centro social, apoyados de la mediación del sacerdote de la iglesia del sector, puesto que tuvo que servir de intermediario entre la comunidad y ellos. Esto último fue absolutamente necesario para el propósito de los *focolares* de ayudar a la comunidad,

ya que pese a las condiciones que vivían, estaban poco receptivos a la introducción de personas extrañas a su comunidad y que pudiesen afectar su trabajo o a sus familias, especialmente los niños y niñas. Los dueños del negocio tampoco estaban de acuerdo con la intromisión que pudiera poner en riesgo sus negocios e ingresos.

En principio, el interés del centro social apuntó hacia la realización de brigadas de salud (medicina, y odontología), luego proyectos con la comunidad para construir el barrio, y ayudar a ubicar a la población en diferentes trabajos cuando el trabajo de producción de ladrillo se hizo insubsistente, además promover la educación para las niñas y los niños, y actividades de recreación y cultura. Esta historia hoy en día se refleja en las características de la población y las condiciones del barrio y algunos alrededores. Este barrio tiene estratos 1 y 2, y su población trabaja en servicios generales, construcción, venta informal, entre otros, según lo expresa la actual líder del centro social.

Con respecto al Centro Social unidad, como se mencionó anteriormente, está en el barrio desde 1997, desde entonces el objetivo del Centro es brindar acompañamiento a la comunidad e inculcar amor y valores por medio del movimiento *focolares* y un lema que acompaña un método con el que se proponen lograr su objetivo y que llaman “El Arte de Amar”. Este movimiento utiliza como simbolismo siete colores a través de los cuales enseñan y fortalecen diferentes áreas del ser humano y se acompaña del dado del arte de amar o dado de la paz, que también tiene colores y frases que al jugarse buscan generar reflexiones frente a las premisas en torno al amor (Ver figura 2).

Rojo	El amor es comunión, los bienes, la cultura del ahorro y del dar.
Naranja	El amor es relación, es cultura de la relación con los otros.
Amarillo	El amor ilumina o eleva el espíritu, parte espiritual, amar a todos, empatía.
Verde	El amor sana, tiene que ver con la salud física, mental y espiritual.
Azul	El amor es armonía y belleza, el arte y la estética.
Morado	El amor es sabiduría, el conocimiento y la educación.
Violeta	El amor une, es la comunicación.

Figura 2. Arcoíris Movimiento Focolares. Tomado de elaboración propia

En la actualidad, se hace acompañamiento a los adultos en preparación para aprender un oficio y conexiones para generar trabajos, y a los niños se les realiza refuerzo escolar y asesorías en tareas, además, se promueve la literatura, el arte y la cultura, en niños, niñas y adolescentes con edades entre los 6 y 17 años, con programas del mismo centro social y en convenio con entidades públicas y privadas. Este contexto es muy importante en la etnografía porque de alguna manera durante el trabajo se evidencia cómo las vidas de las personas (claramente los niños y niñas también) que se involucran en el centro social, están mediadas por esa historia y la conciencia de las necesidades de las personas que se asocian al mismo, siempre con la intención de ayudar a otros.

Participantes

La investigación se desarrolló con niños y niñas con edades entre los 11 años a 15 años, del Centro Social Unidad, a lo largo de siete meses. Debido a que este estudio tiene un enfoque colaborativo, los participantes hacían parte del proceso según su interés y disponibilidad, de acuerdo a esto en la tabla 1 se detallan algunos aspectos relevantes de algunos de los participantes que hicieron parte del proyecto y que ellos mismos

describieron, es preciso indicar que por confidencialidad los nombres a continuación fueron cambiados respecto de los nombres originales de los participantes:

Tabla 1
Caracterizaciones participantes

Nombre	Edad	Colegio	Curso	Característica
Laura	13	Colegio Rufino José Cuervo	sexto	“Soy chistosa no me quedo quieta y un genio extraordinario”
Mónica	13	Colegio Marruecos	Octavo	“Sociable, amistosa, amable, cariñosa, creativa”
Yuli	12	Colegio Rufino José Cuervo	sexto	“Fastidiosa, cansona, graciosa”
Manuel	14	Colegio Rufino José Cuervo	Séptimo	
Juan	13	Colegio Rufino José Cuervo	Séptimo	“Soy muy gracioso, carismático y un poco imperactivo”

Tomado de elaboración propia.

Así mismo, es importante destacar que a lo largo del estudio hicieron parte 10 niños y niñas del Centro Social Unidad, en los primeros meses el grupo se conformaba entre 10 a 7 niños y niñas, sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, una de las premisas del proceso era la participación voluntaria en el mismo, por tanto, el grupo variaba en todos los encuentros, sin embargo, hubo tres participantes, que estuvieron en todo el proceso (Mónica, Juan y Manuel). Con respecto a algunas condiciones generales de los niños y las niñas, se encontró que sus familias son, monoparentales, dos de los participantes vivían en familias nucleares. De los diez niños, dos eran de nacionalidad venezolana, y los demás de nacionalidad colombiana.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en dos fases (acercamiento, actividades) descritas a continuación, a través de, observación participante, entrevista y talleres:

1 - Acercamiento: Inicialmente se realizó acercamiento al centro social a través del enlace que una de las investigadoras tenía con ellos, manifestando el interés de querer participar de las actividades del centro a partir de la investigación que se desarrolla. Para esto se presentó una solicitud escrita que fue aceptada por la directora del centro social (Apéndice A) y quien pidió una reunión presencial, en la cual se habló sobre el propósito de la investigación, la forma como se desarrolla el estudio, los intereses de la fundación y los beneficios que recibirán (caracterización de la población para generar proyectos, conformación de un grupo base de adolescentes, actividades y talleres) y finalmente se recibió contextualización e historia del Centro Social Unidad, como surgió y de qué manera se desarrolló. Posterior a este encuentro, se da una aproximación a la población, en donde se asistió a conocer a todos los niños y las niñas de la fundación, profesoras, directivas y algunas madres voluntarias vecinas, ese día la directora se comprometió a socializar la información de la investigación con las niñas y los niños mayores de 12 años, para que asistieran voluntariamente, además se acordó que todos los sábados asistirían las investigadoras en las mañanas. El primer sábado que asistieron se hizo observación - participante de una clase de asesoría y acompañamiento de tareas, este día hubo interacción con algunos niños de diferentes edades, a partir de actividades como dibujar, pintar y conversar y se identificó que los niños no van todos los días, generalmente aquellos que van entre semana no asisten los sábados y viceversa. Al siguiente sábado, se realizó la misma dinámica, de observación - participante en una de las clases de refuerzo, se habló con la

directora, quien comentó que ya algunos niños y niñas le habían comentado interés en hacer parte del proceso.

2- Actividades: Estas inician con una reunión con los niños y las niñas que tuvieron el deseo de asistir. En esta fase se realizaron actividades rompe hielo, como juegos, retos, conversaciones, entre otros, se presentaron las niñas, los niños y las investigadoras, y luego, se expuso la intención de desarrollar un proyecto con ellos, en el cual participaban si era de su interés. La información que se socializó con los niños fue, que las investigadoras estaban estudiando una maestría, en la cual querían desarrollar un proyecto investigativo encaminado a conocer sobre participación infantil, las condiciones del estudio, es decir que es voluntario, que es colaborativo, en la medida que ellas y ellos son fuente primaria para la construcción del conocimiento, y que la investigación se desarrolla según sus intereses; por lo cual, se expone que pueden pensar en ideas de algo que quieran hacer en el Centro Social Unidad.

En este sentido y siguiendo la línea de los aspectos sobre etnografía colaborativa, mencionados al inicio de este capítulo, es relevante rescatar que tanto los espacios, como el diálogo hacen parte fundamental del proceso de encuentro y construcción, tanto del investigador como de los niños y niñas. Es por esto que en las actividades desarrolladas se procura un lenguaje verbal y no verbal claro, coherente con el contexto y las personas con las que se interlocuta, la actitud de escucha como parte del enfoque colaborativo también se hace presente, en coherencia como lo que expresan Huerta y Córdova (2019), acerca de los niños que “son sujetos con voz que merecen y tienen el derecho de ser escuchados/as y también ser representados/as por ellos/as mismos/as y no sólo a través de las palabras y miradas de los/as investigadores/as o de sus adultos/as cercanos/as” (p. 252).

Por otro lado la relevancia que toma, el que niños, niñas y adolescentes (NNA) participen, se gesta en que precisamente esto último que se menciona en la cita, no sea lo más importante, ya que si lo que se pretende estudiar es la participación infantil, que mejor que la voz de los propios niños y niñas para interpretarla y dar nociones sobre ella así como “para la reflexión conjunta sobre eventos, acciones y comportamientos que moldean la vida cotidiana, a través del análisis de experiencias” (Guerrero, Clemente, Milstein y Dantas-Whitney, 2017, p. 13). Como Guerrero et al (2017) lo mencionan “el simple hecho de que los NNA se integren a una o varias actividades dentro de un proceso de investigación parece otorgarles oportunidades que los consagran *per se* cómo sujetos de derechos” (p. 14).

De acuerdo con esto y a la secuencia de actividades que se desarrollan, al siguiente encuentro se inicia la jornada con una actividad rompe-hielo propuesta por las investigadoras de la maestría, pero esta vez se orientó a los demás participantes a aportar ideas para las actividades que ellos quisieran que se realizarán, de acuerdo a esto propusieron los ejercicios y las dinámicas de la sesión, dentro de las cuales se realizaron dibujos y una historia. Al finalizar la jornada se acordó que debíamos escoger las actividades que íbamos a realizar en adelante o hacia donde se quería orientar el espacio con el que se contaba. De esta manera a partir de una lluvia de ideas (Figura 3) y luego de una votación para elegir el tema (Figura 4), surgieron actividades como indagar sobre porque algunas personas juzgan a otras sin conocerlas y sobre educación sexual, buscar tesoros en el barrio, por qué las aves cantan, entre otras; las niñas y los niños, decidieron votar y ganó, por qué algunas personas juzgan a otras sin conocerlas.

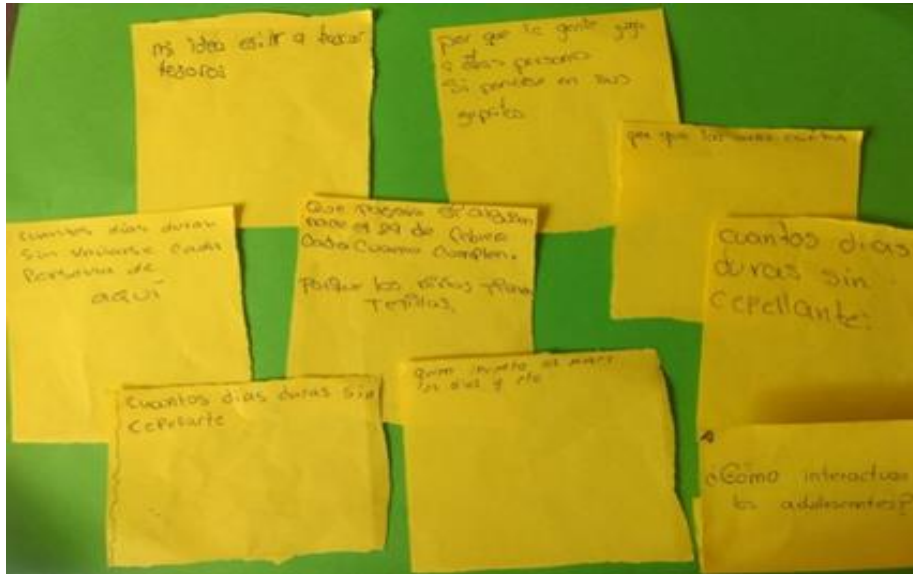


Figura 3. Lluvia de ideas. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

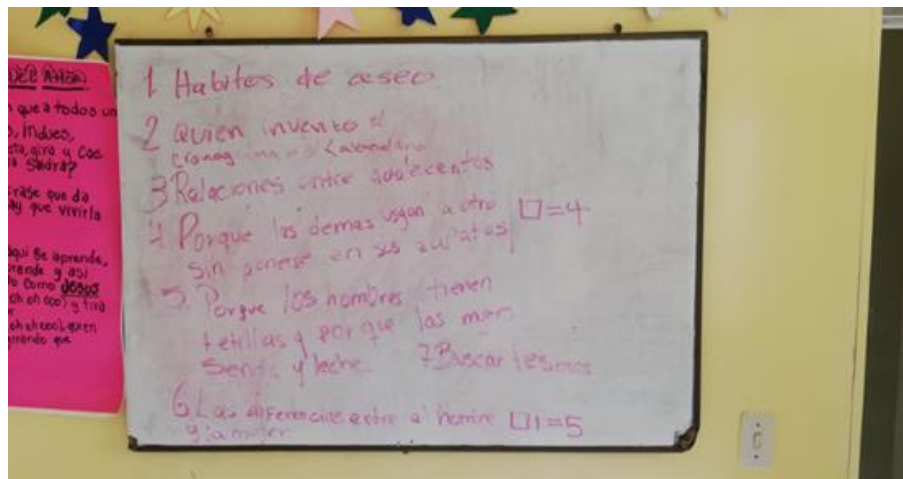


Figura 4. Votación actividades. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

Al seleccionar este tema, se preguntó a las y los participantes: ¿Cómo harán para poder investigar sobre esa idea?, para lo cual, decidieron hacer preguntas y entrevistar a los vecinos del sector. Al siguiente encuentro, entre todas y todos leyeron las preguntas y seleccionaron las que iban a dejar para ir a hacer las entrevistas (figura 5), se organizaron en dos grupos. Cada una de las investigadoras de la maestría acompañó el proceso y ayudó

en la logística. Los niños entrevistaron a personas de tiendas, restaurantes y droguerías cercanas, al conocer el barrio fueron los niños y niñas quienes dirigieron la actividad, al finalizar cada entrevista las niñas y los niños, decían; “el mensaje que te queremos dar, es que no critiques sin saber qué es lo que le pasa a esa persona que te pongas en sus zapatos y trates de entenderla y ayudarla”. Una vez realizadas las entrevistas, se reunieron en el Centro Social y dialogaron sobre lo que encontraron, las respuestas que les dieron, y concluyeron que las personas juzgan a los demás y no se dan cuenta que lo hacen. Para finalizar esa sesión, se pregunta a los niños sobre que desean hacer para el siguiente encuentro, ante lo cual uno de ellos dice cocinar, y todos las y los niños votan por esa idea.

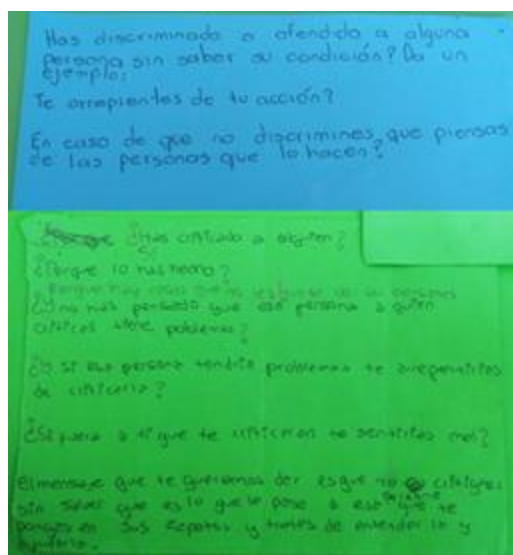


Figura 5. Preguntas entrevistas a personas del barrio. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

Al siguiente sábado se propusieron las recetas y entre ellos se deliberó cual se realizaría para el próximo encuentro, ya que aún no se contaba con los materiales para hacerlo. Pese a que este día no se realizó la receta si se realizaron actividades de escritura y

dibujo por parte de los participantes, pues también estaba dentro de sus intereses manifiestos, ya que es lo que en el centro también realizaban. En esta actividad a partir de los dibujos se narran aspectos sociodemográficos de su vida, sensaciones, pensamientos y acciones durante los encuentros y en torno a la categoría participación, así como demás factores que quisieran expresar (Figura 6)



Figura 6. Actividades de dibujo y escritura. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

Los dos momentos anteriores resultaron definitivos para propiciar un ambiente de aprendizaje en donde las investigadoras orientaron aspectos de la organización de los espacios, pero los niños y las niñas tomaron vocería con la organización de las sesiones venideras. A partir de ese punto se empezó a desarrollar el proyecto que las niñas y los niños llamaron *juntos en la cocina*, en el cual acordaron entre ellos que iban a cocinar para el próximo encuentro y realizar las recetas presentadas por ellos. En estos encuentros que surgieron se realiza, observación – participante y grabaciones de las interacciones. La

primera receta fueron unas galletas, para esta una niña trajo la receta (Figura 7). Este evento en el proyecto de investigación, encuentra coherencia con el planteamiento de Guerrero et al (2017), al indicar que “la práctica colaborativa de conocimiento incidió, reorientó o transformó el proyecto de investigación diseñado por el etnógrafo o la etnógrafa en aspectos metodológicos” (Guerrero et al, 2017, p. 14). En el trabajo con los niños y niñas reoriento las actividades que en la marcha todas se dieron de acuerdo a los intereses identificados y las propuestas de grupo.

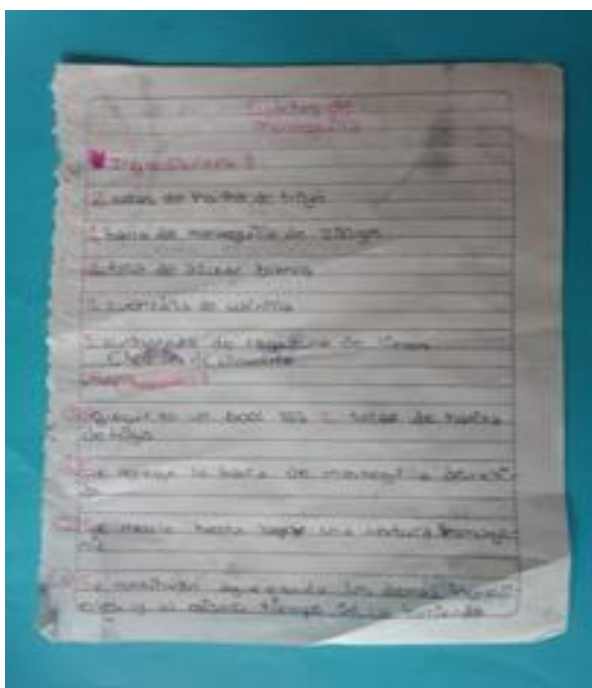


Figura 7. Receta 1 galletas. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

Durante la preparación de las galletas permitieron ser grabados y se desarrollaron una serie de dinámicas, liderazgos, tensiones entre otras situaciones entre ellos. Desde este momento se materializó *juntos en la cocina*, el cual se desarrollaba cada ocho días, todos los sábados desde las 9:00 am hasta la 1:00 pm. La dinámica en general de las sesiones, era una bienvenida, luego los niños y las niñas organizaban el espacio y repartían funciones

para cocinar, y las investigadoras de la maestría observaban y participaban de todas las actividades propuestas y grababan las situaciones. Se realizaron diferentes recetas (Figura 8), que posibilitaron interacciones, diálogos, tensiones entre todos los participantes.

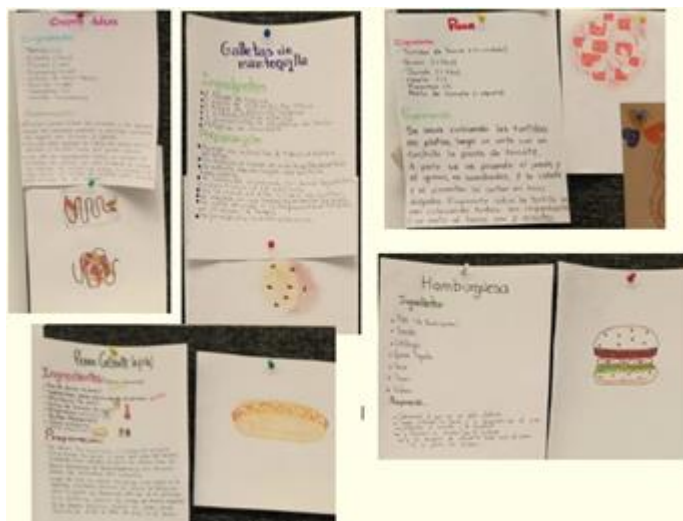


Figura 8. Recetas finales. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

En uno de los encuentros finales se hizo una entrevista semiestructurada a tres de los participantes (Apéndice B); se retoman los planteamientos de Guber (2011), para definir la entrevista, como una estrategia para obtener información, en la cual se indaga por sentimientos, hechos, opiniones, emociones, perspectivas, entre otros factores que permiten comprender, conocer, identificar y reflexionar frente a algún tema. Dentro de las entrevistas existen diferentes tipos según su estructura y diseño, como dirigidas, semiestructuradas, focalizadas y etnográficas, para el presente estudio, se retoma la entrevista semiestructurada, la cual desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2012), es una entrevista que se prepara, pues hay un tema específico del cual se quiere indagar, las preguntas que se plantean son abiertas, y la entrevista puede tomar un rumbo diferente o emerger otros cuestionamientos que sean importantes indagar, por lo cual es importante que el

entrevistador esté atento al discurso que se están generando para crear un ambiente tranquilo y natural.

Se resalta, además, que al finalizar el proceso dos de los participantes Mónica y Manuel, asistieron con sus mamás, a un encuentro de cierre que se realizó en el CINDE, en la línea de niñez, junto con la profesora de la línea, compañeros y participantes de las demás investigaciones que estaban en proceso. Este encuentro, fue una oportunidad para que las niñas y los niños socializaran sus emociones, opiniones y sensaciones, de los proyectos en los cuales estaban. Por su parte, los participantes de la presente investigación, manifestaron aprendizajes de trabajo en equipo, desarrollo de habilidades, expresión y toma de decisiones, a partir del proceso, realizaron una cartelera para exponer el proyecto que había desarrollarlo (figura 9).



Figura 9. Encuentro de saberes. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

Algo interesante de este encuentro está relacionado con la diferenciación que hacen los niños y niñas sobre su participación en relación con el “tipo” de adulto con el que se encuentren. Esto en su interpretación tiene que ver con que hay personas en el centro social

por ejemplo que les permiten el desarrollo autónomo de actividades de su interés, en cambio otras, como administradoras del espacio, castran las intenciones del grupo de niños y niñas por mantener el control sobre el orden establecido.

Otro aspecto a resaltar de este encuentro tiene que ver con una petición realizada por los niños y niñas, sobre que no se acabará el proceso y la participación de las investigadoras de la maestría en el centro social, aduciendo que con su presencia había una actividad para realizar los días sábado y se permitiría mayor participación de ellos.

De acuerdo con este proceso, las anteriores actividades, ejercicios y herramientas corresponden a la lógica de la *observación participante* y a la importancia de la *descripción*, abordada por Rosana Guber (2011), pues tal como lo desarrolla en su libro sobre etnografía, en la observación participante “el instrumento es el mismo investigador con sus atributos socioculturalmente considerados -género, nacionalidad, raza, etc.- en una relación social de campo” (p.20), pues esta permite un acercamiento diferente con la población, donde la interacción es más natural, menos intrusivas, permite hacer parte de y a comprender en la realidad, como se dicen y se hacen las cosas en el contexto. La observación participante, permite obtener información de la fuente primaria, donde se puede identificar lo real, se accede a realidades concretas que ponen en tensión conceptos teóricos y se generan relaciones con los participantes, donde se alcanza un nivel de involucramiento, del cual se puede aprender y obtener informaciones significativas, para conocer y comprender otras realidades.

Método de análisis de la información

Partiendo de la etnografía y de la premisa de privilegiar las categorías que emergen de los datos, la cuales finalmente dan apertura a las oportunidades de acercamiento al pensamiento de niños y niñas, se decide la aproximación a los datos para su análisis, desde la orientación de la teoría fundamentada para la codificación, ya que ofrece las posibilidades de producir conocimiento sistemático desde el campo y descubrir aspectos relevantes. Tanto la etnografía como la teoría fundamentada guardan un carácter inductivo y de interpretación de significados desde la realidad social de los individuos, lo que facilita la compenetración de las técnicas del enfoque etnográfico con los aportes de la teoría fundamentada para la codificación de datos.

La forma en cómo se piensa y estudia la realidad social, expresada en esta investigación, conduce al acercamiento a la información desde la vida de las personas, en este caso niños y niñas. Partiendo de este indicio se considera la aproximación cualitativa, examinando en la experiencia de trabajo colaborativo con niños y niñas, los hechos, de los cuales se pretende extraer las premisas, como claves, para entender la participación infantil. Emergiendo así de los datos recolectados las categorías reveladoras. Lo anterior teniendo en cuenta que “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)”, (Hernández & Fernández, 2014, p.8).

Esta metodología además “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)”, (Hernández & Fernández,

2014, p.8), sin que ello le reste rigurosidad al proceso y veracidad a la información obtenida.

A partir de esto se analizarán los datos bajo un análisis cualitativo, codificandolos bajo la orientación de la teoría fundamentada, que aportan a la emergencia de categorías expresadas por los niños y niñas a través de sus interacciones, comportamientos, expresiones, emociones, entre otros. Teniendo en cuenta que la etnografía (enfoque de esta investigación) se acerca a la vida cotidiana de las personas y grupos; a través del trabajo de campo que realiza el investigador, haciendo posible expresar a partir de palabras el sentido que motiva las formas de vivir y actuar propias, de las personas de un contexto (Guber, 2011); se logra el engranaje entre los aspectos mencionados.

Al igual que en la etnografía, la teoría fundamentada, comparte la idea sobre que “Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (...) más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss & Corbin, 2002, p.21-22). Se resalta de la etnografía, por ejemplo, la capacidad de esta forma de investigación para “...retratar las actividades y perspectivas de los actores de forma que desafía peligrosas y equivocadas concepciones previas que con frecuencia los científicos sociales (educadores y activistas sociales) transfieren a la investigación (educación o acción política)” (Hammersley y Atkinson, 1988, p.17). Aseveración que guarda concordancia con la teoría fundamentada al plantear que lo “más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar), (Strauss & Corbin, 2002, p.23).

Para lo expuesto, se toman los datos recolectados y se procesan a través de la codificación, procurando su refinamiento hasta lograr un ordenamiento conceptual, considerando, como lo expresan Strauss & Corbin (2002), que:

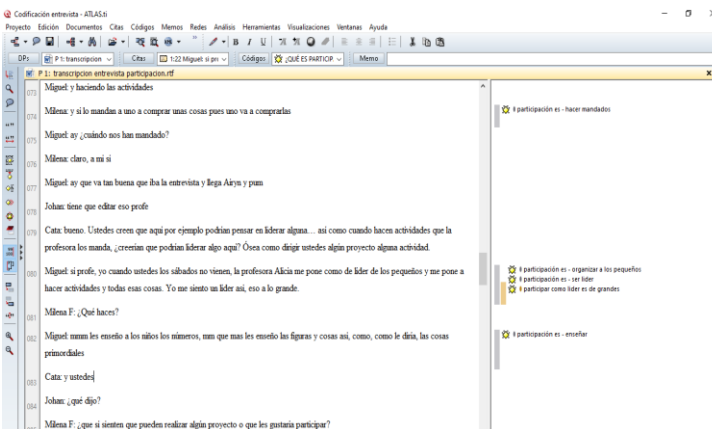
El punto principal de muchas etnografías es que reflejan un intento de pintar las perspectivas y acciones de los actores retratados, combinadas con su ordenamiento explícito por medio de relatos verosímiles y no ficticios. La presentación final se organiza en torno a temas bien desarrollados y ordenados, pero éstos no se hallan conectados para formar un esquema teórico integrado. (p.31)

De esta manera se relacionaron, los relatos obtenidos con los conceptos y categorías emergentes de esos datos, por medio de la herramienta atlas.ti, pues según Gallardo (2014), esta se utiliza en la investigación académica, pues se basa en la teoría fundamentada, ya que permite el análisis cualitativo de los datos, y con esto crear códigos y etiquetas, encontrar relaciones y agrupar y clasificar los datos. Tal como se muestra en la tabla 2, las etapas del análisis de la información.

Tabla 2
Etapas del análisis de la información

Fase	Definición/ descripción
	Se transcriben los videos, entrevistas y documentos, que se elaboraron en las sesiones, y se empiezan a agrupar en el programa atlas-ti, por medio de códigos que asignan las investigadoras.
Abierta	

Codificación



Axial

Se realizan relaciones entre los códigos elaborados en la fase anterior. Ejemplo, codificación y relaciones de la entrevista.



Selectiva

Se seleccionan los códigos y relaciones relevantes y se integran con la teoría. En esta se identifican: autonomía, contexto, estar e interactuar con el otro y un componente intrínseco del ser.

Escritura final del informe

Escritura analítica e interpretativa sobre la información de las familias y las categorías, es un análisis de lo que se ha encontrado de esas categorías

Tomado de elaboración propia.

Validez de la investigación

Teniendo en cuenta que la validez en un estudio cualitativo, se relaciona con diseñar, elaborar y desarrollar adecuadamente una investigación, con el fin de que estos estudios cumplan unos criterios de verdad, rigurosidad y que reflejen la realidad social,

para la adecuada construcción del conocimiento (Santaella, 2006), es importante implementar herramientas que conlleven a aumentar la validez y calidad de los estudios cualitativos, pues es una responsabilidad ética y profesional, el construir adecuadamente conocimiento. Por tanto, en el presente estudio se implementa la triangulación como técnica, para validar el proceso desarrollado.

La triangulación es, el uso de varios métodos o teorías, o investigadores, o fuentes de datos, o ambientes de estudio, que permiten conocer diferentes puntos de referencia. Para la pertinencia del presente estudio, se implementó la triangulación metodológica, en la medida que se contó con tres diferentes técnicas cualitativas de recolección de la información, tal como la observación – participante, los talleres y la entrevista semiestructurada (Benavides y Gómez, 2005).

Esta herramienta permitió encontrar regularidades, tener una visión más amplia de las categorías, profundizar en la información, disminuir sesgos o suposiciones del investigador y poner énfasis en los discursos que las niñas y los niños tienen en los diferentes momentos.

Rol del investigador

“Emprendió la larga aventura. Más de dos años habitó en la pradera, bajo toldos de cuero o a la intemperie. Se levantaba antes del alba, se acostaba al anochecer (...) Durante los primeros meses de aprendizaje tomaba notas sigilosas, que rompería después, acaso para no despertar la suspicacia de los otros, acaso porque ya no las precisaba”.

(Borges, 1969, p.989)

Para este trabajo de corte etnográfico y en coherencia con la investigación cualitativa, las investigadoras asumieron un papel ético brindando la información completa

sobre la motivación de realizar este estudio tanto con las líderes del centro como con los niños, las niñas y sus familias. La intención desde el principio se marcó en aprender de las personas pertenecientes a este grupo social, procurando hacer visible y comprensible ante los otros, no sólo la gramática cultural, sino también las prácticas propias; lo cual implica el estudio directo de la población protagonista de la investigación, durante un tiempo prudente, para dar cuenta de lo anterior. Esto se logra gracias a que, en este caso, el investigador trabaja de la mano de la vida cotidiana, para así, hacer visibles los significados que sustentan la realidad social del grupo social estudiado. (Guerrero & Milstein, 2017)

Partiendo de esto se recopilaron datos que son fruto de una descripción detallada del grupo de niños y niñas, de su quehacer y los diferentes significados construidos y asignados a las prácticas de la cotidianidad, asociadas a la participación, principalmente. Logrando no solo el involucramiento de las investigadoras de la maestría, sino también la construcción progresiva a partir de textos argumentativos a manera de relato descriptivo, lo que se ve reflejado en este escrito. A partir del trabajo de campo, se logró la relación con el lugar, los agentes sociales y hasta los objetos que hacían parte de él, tal como la cocina del centro social, que llegó a convertirse en un espacio de encuentro, sin jerarquías, de diálogo, historias, bromas y cercanía; por supuesto en apoyo de la observación participante, que en el proceso de investigación facilita la intervención del investigador etnógrafo, permitiéndole esto mayor claridad al momento de investigar porque le ofrece la información directa del entorno inmediato y de los actores.

En el rol del investigador el contexto juega un papel muy importante, puesto que no solo los elementos físicos influyen en lo que sucede en la interacción de las personas, sino que lo simbólico también está presente. Las circunstancias, el tiempo y el lugar en donde

ocurren esas interacciones se conjugan para generar un entorno de colaboración en el caso de esta investigación, pues es así como los niños y niñas participantes conciben a las investigadoras de la maestría, demostrándolo a través de sus expresiones, el diálogo y la confianza. La comunicación dada entre los actores de este trabajo se dio como producto del ambiente creado. El acercamiento de las estudiantes de maestría al grupo de niños y niñas se produce de manera natural, permeada de la subjetividad de las mismas, guardando expectativas de cómo serían los niños y niñas, y de cómo reaccionarían al conocerlas, si serían aceptadas por el grupo o por el contrario habría distancia. Lo mismo se evidencia en los niños y niñas al mostrarse tímidos inicialmente, pero con expectativa de saber de qué trataba el proceso. Además de asumir inmediatamente a las investigadoras de la maestría como docentes, y en un nivel de jerarquía en donde estas son las que supuestamente deben dirigir y controlar los espacios de trabajo.

Desde esta postura las relaciones tejidas favorecieron el protagonismo de los participantes, en un ambiente para ser y hacer. En el que no solo se dan procesos de aprendizaje, sino que las relaciones se construyen genuinamente, por ejemplo, con preguntas mutuas sobre quién es el otro, que hace, que piensa, cuáles son sus intereses y puntos de vista. Esto último trae consigo, para el adulto, una especie de incomodidad, por salir del lugar de la “experiencia y por tanto sabiduría”, de la que dice gozar. Cuando un niño o niña interpela al adulto con sus argumentos, puede llegar a descolocarlo de su posición y hacerle llegar a sentir incomodidad. Sin embargo, darse la oportunidad de escuchar lo que el otro quiere decir, haciendo a un lado las representaciones que históricamente se han dado en la relación adulto-niño-niña, procurando comprender las relaciones que proponen, cambia de manera radical la participación de ese grupo y hasta la

postura ética del investigador con los colaboradores de su trabajo, convirtiéndose este, en un proceso y producto mutuo, de respeto, participación, democracia, e igualdad.

En ese sentido, se retoman los planteamientos de Guber (2011), los cuales permiten comprender la importancia de estudiar a un grupo siendo parte de él y poniendo en tensión el rol que como investigadoras se puede asumir, por tanto, ha sido valioso para todo el proceso, adoptar una postura, de extrañamiento desde la familiaridad, donde, las interacciones, relaciones y observaciones se generaron con la disposición de escucha abierta y del entendimiento sobre lo que el otro es. En esa línea, lo que configura a las investigadoras, sus experiencias, vivencias, formación, entre otras, incide en las observaciones y análisis que hacen, y en las interacciones que generan con los participantes, lo cual permitió un mayor y mejor acercamiento a la población.

CAPÍTULO IV. CONSTRUYENDO JUNTOS.

Resultados y análisis de la información

Este capítulo desarrolla los resultados, análisis y conclusiones, de la investigación, a partir del trabajo colaborativo que se desarrolló con las niñas y los niños del Centro Social Unidad, las interpretaciones de las estudiantes y algunos postulados teóricos. A continuación, se presentan los resultados, teniendo en cuenta las categorías emergentes en el campo: autonomía, contexto, estar e interactuar con el otro y un componente intrínseco del ser, las cuales fueron nominadas por las investigadoras, a partir de las expresiones, vivencias y experiencias, que se dieron en el trabajo de campo, y que fueron de mayor relevancia para las niñas y los niños, en relación con las categorías, representaciones sociales y participación infantil, que componen el objetivo central del estudio.

Autonomía: yo lidero, yo hago, yo organizo.

En los diferentes encuentros que se realizaron en el proyecto *juntos en la cocina*, las niñas y los niños se organizaban, asignaban roles entre ellas y ellos, repartían funciones y en general conducían el rumbo de los encuentros. Eran pocas las mediaciones que realizaban las investigadoras, por lo cual, las niñas y los niños tomaban las decisiones de cómo desarrollar las recetas.

Monica: “ojalá quede como brownies, porque yo creo que está quedando como chocolate, ¿porque el brownie es menos chocolate cierto?”

Juan: “si”

Manuel: “bueno profe yo creo que toca meterlo más”

Juan: “pero yo creo que toca meterlo 10 segundos más.”

Valentina: “ahorita me toca hacer algo a mí y después a Jesús”

Juan: “toca meterlo más”

Monica: “abran el micro, vamos a ponerlo solo 10 segundos más”

Manuel: “no, pero más 15 segundos, no bueno si 10 segundos”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Monica: Todo el mundo dice una cosa diferente, no se

Juan: De pronto tal vez si no

Manuel: Severo

Valentina: Ya echemos la harina profe

Juan: Pero mire todo ese azúcar que tiene

Monica: yo quiero batir la harina, ósea tú la echas y yo la bato

Juan: No porque usted lo echa y usted lo bate

Manuel: uy yo quiero batir todo

Todos: Nooooooooooooo

Monica: Manuel quiere hacer todo

José: ¿Ya le echaron la vainilla?, después del azúcar va la vainilla

Valentina: No dejen que Manuel lo bata porque ya todos...

Juan: Si él es que ha batido todo

José Usted está haciendo todo

Valentina: Deje que Manuel bata todo

Manuel: ¡solo estoy batiendo!

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Así mismo, durante la entrevista y las actividades iniciales, ellas y ellos manifiestan que cuando realizan una actividad por su cuenta, la cual les guste hacer, y la desarrollen de la manera como ellas y ellos desean, entonces están participando,

Juan: “tocaba hacer unos bailes y yo los organice digamos de los niños chiquitos... Yo me siento un líder así, eso a lo grande.”

Manuel: “Cuando estoy reunido con mis amigos y dicen no a que jugamos, entonces yo salgo a flote y digo futbol, ¿eso es participar por los amigos o no?”

Catalina: “¿Qué es lo más grande en lo que creen que han participado en toda su vida desde que tienen memoria?”

Juan: yo en una carrera... en cómo es que se llama, maratón es que se llama, en una maratón.

Catalina: ¿no te desmayaste?

Juan: no, quede de cuartas. También en Free Fire, en un torneo que va haber

Monica: yo cantando en el colegio, y también en los teatros me ponía a cantar”

(entrevista, registro de audio y video)

Se propone denominar como *autonomía* a estas ideas y experiencias, porque, estas verbalizaciones e interacciones, como yo lidero, yo hago, yo organizo, se presentan durante todas las sesiones. Para las niñas y los niños, enseñar, ayudar, liderar y organizar, son actividades relacionadas con la consecución de logros personales, de acciones que les interesan, y les genera satisfacción. Por tanto, autonomía aparece como un factor transversal en la participación de las niñas y los niños, pues tiene que ver con lo que pueden hacer por ellos mismos. Se encuentra que, primero, esta se fortalece en la medida que se resisten a algunas prácticas autoritarias, como desarrollar las actividades según ellos prefieren, “Juan: profe yo escribo, pero en el tablero y usted toma una foto”, “José: profe ya jugamos lo que usted quería, ahora juguemos lo que nosotros queremos”, tomar decisiones (figura, 10); al igual que, tener un papel protagónico, y sentar su posición; segundo, permite que sean propositivos y proactivos frente a la creación de procesos y los asuntos que los implica en su día a día.



Figura 10. Niñas y niños del centro social en toma de decisiones. Tomado de elaboración propia

Monica: “y entonces ¿qué pasa si vienen las otras compañeras de nuevo?”

Milena: ¿por eso les digo, decidan ustedes que quieren hacer?

Manuel: vea profe, yo les voy a decir, ya tenemos los ingredientes de la hamburguesa. Hay que decirle a los nuevos que lleguen que pongan algo, la gaseosa no sé.

Milena: Por eso ese día si llega alguien llegan a un acuerdo

Valentina: Eso, si no ponen que coman, pero la otra clase que solos sin las profesoras traigan los ingredientes

José: Valentina, no porque de pronto ellos saben eso y no vengán

Manuel: No, vamos a hacer lo que yo estoy diciendo, llegán y si quieren llevar gaseosa u otra cosita ahí

(figura 10. entrevista, registro de audio y video)

En ese sentido, cuando las niñas y los niños, participan con autonomía, es porque saben lo que están haciendo y reconocen sus capacidades, esta confianza, promueve mejores y mayores procesos de participación. Cada vez que elegían, asumían un rol, decidían, en las siguientes sesiones lo realizaban con mayor frecuencia, más espontáneos y sin intervenciones de las investigadoras.

La autonomía, ha sido retomada por diferentes autores y entidades como un principio, como una facultad y como una capacidad, que en definitiva debe ser transversal en todos los procesos participativos que se realicen con las niñas y los niños. Por tanto, cabe resaltar que, la autonomía en las niñas y los niños implica el reconocimiento de su facultad para decidir, es decir, cuándo, cómo, dónde, de qué manera y con quién participar (Vargas y Correa, 2011). Así mismo, es un principio central que aparece en los derechos fundamentales del niño (Unicef, 2006), y que insta a que la sociedad se involucre con la infancia, y genere acciones encaminadas a garantizar la satisfacción plena de sus derechos, donde esa concepción del niño como sujeto de derechos, se aplique en la cotidianidad en esas interacciones que como en el proyecto juntos en la cocina, permitió visibilizar su

autonomía como principio que posibilitó la construcción de conocimientos y relaciones igualitarias entre los niños y las niñas, al igual que con las investigadoras. Pues en este proyecto *juntos en la cocina*, las actividades fortalecían estas capacidades.

Estar e interactuar con el otro: me gustó que todos trabajamos en equipo

Las distintas actividades desarrolladas en el trabajo de campo, permitieron identificar que las niñas y los niños, tienen una valoración positiva y agradable frente al trabajo en conjunto con los otros. Compartir y trabajar en equipo, representan un elemento importante para la participación, en la medida que posibilita la creación de vínculos, validar el conocimiento del otro, reconocer las vivencias de los demás y compartir experiencias de vida. En uno de los encuentros, luego de cocinar, se pregunta a las y los participantes, que cuenten sus sensaciones, emociones, pensamientos, acciones o lo que deseen compartir, frente al proyecto que se estaba llevando a cabo (Figura 11)

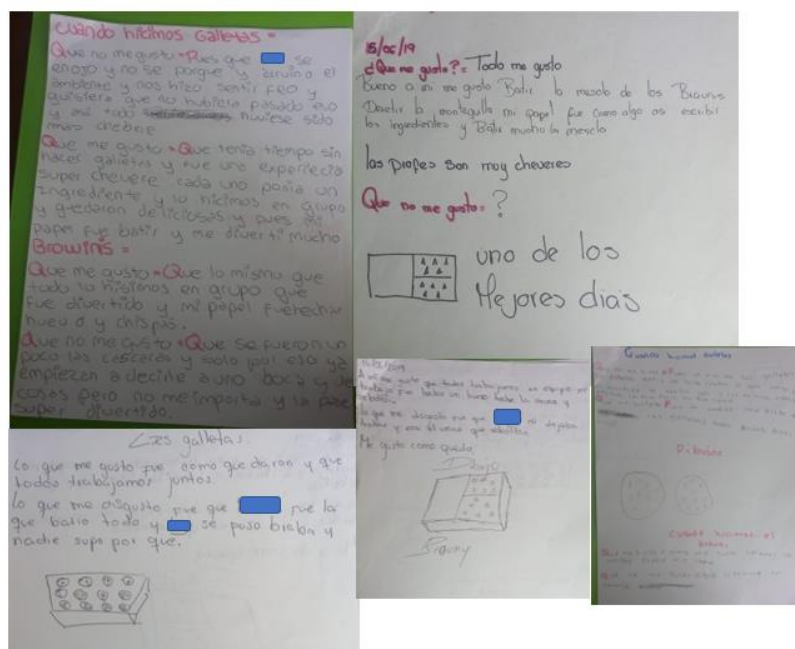


Figura. 11. Mi experiencia. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

En esta actividad, las niñas y los niños, manifiestan que, lo que más les gustó fue trabajar en equipo, que todos pudieron estar juntos y las tareas que cada uno desarrolló, como revolver, batir los huevos, hacer las mezclas, amasar, entre otras, actividades que ellas y ellos mismos escogían y realizaban de la forma como les parecía mejor, como les habían enseñado en la casa o como lo habían aprendido a hacer durante los cursos en el centro social. Dentro de las representaciones sociales que ellas y ellos tienen, hay participación en la medida en que se está con el otro, y en donde entra en juego aspectos como la cultura, las vivencias familiares, valores, actitudes, interacciones, en fin, experiencias de vida. Así, mientras cocinaban, hablaban y compartían entre ellos, sus experiencias, sus sentimientos, lo que les gustaba, lo que no, lo que habían aprendido, lo que extrañaban, entre otras conversaciones, que permitían conocerse, interactuar, compartir, discernir y aprender del otro.

Monica: “pero nada como la mantequilla “mavesa” a la próxima compren mantequilla “mavesa” esa si es la mantequilla

Milena: ustedes no me dijeron, yo traje lo que ustedes me dijeron

Monica: ¡toca traer de esa, esa mantequilla sabe! Es la que se come en Venezuela”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Monica: “mi mamá las hacia primero bolita y luego las ponía y le quedaba bien bonitas circularitas, es que yo también lo había hecho así, pero es que mire que se comienza a pegar”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Laura: “cuando estábamos en Cartagena, mi mamá no tenía para comprarme el uniforme y en el colegio si tú no tienes uniforme te sacan”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Por tanto, cuando una de las integrantes durante la ejecución de una receta, muestra actitudes de enojo y desagrado, frente a la actividad, como no cocinar, dar la espalda, ignorar a sus compañeros, salirse de la cocina; genera reacciones, de sensaciones y de comportamientos, como que cada una de las niñas y los niños, se le acercan y le hablan, con el fin, de intentar buscar una solución. Sin embargo, la participante, le manifiesta a una de las investigadoras que:

Laura: “profe, es que ellos no me dejan hacer nada, yo iba a hacer las galletas y ellos cogieron todo y no me dejaron nada”

Milena: ¿Qué quieres hacer?

Laura: “nada profe nada, me voy a quedar aquí afuera. Ellos no me dejaron hacer nada”

Milena: “si quieres entra y hablas con ellos, o escoges algo para hacer”

Laura: “no profe ya no, tranquila, yo me quiero quedar aquí”

Milena: “bueno, igual si quieres entrar, allá te esperamos”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Esta situación, repercutió significativamente en la dinámica del grupo, pues como lo expresaron por escrito algunos niños y niñas y por verbalizaciones otros, cuando Laura, se dio la vuelta y no cocinó y luego se salió, generó rechazo, incomodidad y preocupación por parte de sus compañeros.



Figura 12. Cocinando. Tomado de elaboración propia.

Valentina: “pues el día de las galletas Laura estaba rara y no quiso contar lo que tenía y el ambiente se sentía raro y Laura no hizo nada”

Juan: “lo que me disgustó fue que Monica fue la que batío todo y Laura se puso brava y nadie supo por qué”

Monica: “no me gustó pues que Laura se enojó y no sé por qué y arruinó el ambiente y nos hizo sentir feo y quisiera que no hubiera pasado eso y así todo hubiese sido más chebere”

(registro textual)

Así mismo, estar con el otro implica las obligaciones y los roles, ya que estos posicionan a las niñas y los niños en un lugar particular que ellos y ellas mismas asumen. Esto entra a constituir una parte importante de la participación infantil, puesto que configura las maneras en cómo la niña y el niño se acercan a este proceso. En los talleres, las y los participantes, daban sus opiniones, organizaban al grupo y realizaban actividades en torno a los conocimientos que tenían frente a la temática; ese componente personal e individual, promovía una constante retroalimentación entre los participantes.

Melisa: “si yo sé, en mi casa hago galletas, dulces, postres. Y yo ya los hago sola, antes mi mamá me ayudaba, pero ahora yo sola lo hago”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Juan: “yo a veces trabajo en un restaurante y allá, yo ya he hecho todo esto. Cocinar, atender, servir. Venga yo lo hago”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Laura: “en mi casa, yo atiendo a mis hermanos, cocino y hago eso. Venga eso no se hace así, tiene que echarle así”

(conversación etnográfica, registro de audio y video)

Participación también implica tener una voz que sea escuchada. Donde las niñas y los niños se expresen, interactúen, dialoguen, tengan posturas, manifiesten sus preferencias y desacuerdos, donde su voz se ponga en realce y reciban retroalimentación del otro, bien

sea adultos o pares. Esto es debido a que no sirve de nada tener una voz que no va a ser escuchada.

Catalina: “¿alguna vez han querido participar en algo y no han podido o no lo han hecho?”

(todos levantan la mano) y dicen SI

Milena: “¿en qué?”

Manuel: “pues varias veces en el colegio, cuando el profesor hace preguntas, pero...”

Juan: “no le pone cuidado a uno”

Manuel: “quiero participar, pero no se no me dejan porque son todos ruidosos entonces cuando uno levanta la mano entonces se le van así. Entonces me da dos cosas, me da pena participar y cuando tengo la oportunidad se me van las ideas”

Juan: “aquí uno intenta decir algo y los demás ya es con una piedra en la mano que le contestan”

(entrevista, registro de audio y video)

Esta voz logra tener fuerza o debilitarse también en la relación que construyen con el otro, adulto o par. Por ejemplo, en el centro social o en el colegio, las y los profesores, la directora del centro social, las madres que son voluntarias en el mismo, pautan la forma en cómo ellos se expresan y actúan, y en ese sentido, las ideas que tienen frente a lo que pueden o no hacer, en presencia o ausencia de los adultos. De esas relaciones los niños y las niñas identifican límites y así mismo participan. “Profe es que no es lo mismo con ustedes [investigadoras] que con las otras profes [profesoras del centro social], porque ustedes son más relajados, y no regañan” (Juan, 13 años, asistente del Centro Social Unidad).



Figura 13. Eligiendo entre pares. Tomado de elaboración propia.

En contraste, las relaciones entre pares, son enmarcadas en términos de igualdad, pues no hay jerarquías, sino una constante comunicación, esto promueve que en la participación se presenten situaciones de tensión, que posibilitan la reflexión de eso que me incomoda del otro y en ese sentido el reconocimiento de los pares, como formadores de experiencias significativas, esto da mayor oportunidad de concretar acciones propuestas por ellos mismos. Tal como lo expone Contreras y Pérez (2011), estas relaciones entre pares, generan diálogos y discusiones, sobre temas que les afectan, construye conocimiento de forma colectiva, promueve la creatividad, y en ese sentido, la configuración de subjetividades, de roles, de formas de ser y estar, a partir del lenguaje, la interacción, la comunicación.

Como lo describen los participantes, entre amigos se resuelven los conflictos con mayor facilidad, se ayudan, se aprende y se hace un reconocimiento del otro (sus capacidades, conocimientos, virtudes, etc.) con mayor sinceridad y facilidad, posibilitando la organización interna del grupo y la construcción de trabajo conjunto. En ese sentido, la participación, no requiere permisos, ni tiene límites, es espontánea y va al ritmo de las niñas

y los niños. Estas situaciones en ocasiones incluyen al adulto como mediador, pero las niñas y los niños son quienes toman la iniciativa para involucrarse, esto también parte de la relación de confianza que haya tejido con el adulto. De esta manera, generar grupos de edades iguales, da lugar al reconocimiento de necesidades similares, de experiencias afines e incluso de objetivos y frustraciones, pues las niñas y los niños cuando juegan y comparten, construyen, se incorporan al mundo y promueven espacios de participación (Contreras y Pérez, 2011).

Contexto: agua, sal, pimienta, candela la olla se quema



Figura 14. Jugando. Tomado de elaboración propia.

Juan: “venga yo voy”

Melisa: “nooo, me tocaa a mi”

Juan: “que va si le toca a Yuli”

Melisa: “no entonces no le bato”

Juan: “no pues que bata ella”

Monica: “bueno yo bato”

Monica y Yuli: “bueno háganle. Agua, sal, limón, canela, la olla se quema”

(registro etnográfico audio y video)

A lo largo de la investigación se tuvo la oportunidad de compartir distintos espacios con las niñas y los niños. Cuando estaban entre pares, siempre jugaban entre ellas y ellos, en sus interacciones siempre había discusiones, risas y charlas de sus experiencias. Cuando estaban con las investigadoras, generalmente contaban cosas que hacían en la casa y en el colegio y conocimientos que tenían. Cuando estaban con las profesoras y adultos del centro social, solían escuchar lo que decían, en ocasiones intervenían y hacían actividades que les solicitaran.

De lo anterior un tercer elemento, que se propone como articulador de la participación es el contexto, dado que las niñas y los niños se expresan y comportan acorde al escenario en el que están. De acuerdo con esto, el niño o la niña establece su participación según el contexto y las personas que se encuentren allí. En este sentido, actividades como hacer mandados, organizar a los pequeños, borrar el tablero, opinar en clase, tiene una relación directa con la instrucción dada por el adulto, bien sea en la escuela o en la familia. Estas formas de participación, son percibidas por las niñas y los niños, como acciones que asumen desde el rol que tienen, las cuales valoran como positivas, ya que les posibilita participar en el medio en el que están.

Milena: “enséñame porque no sé, tu cómo sabes que se hace así”

Juan: “vea profe, usted tiene que coger así los platos y vasos y todo vea para que no se le caiga. En mi casa yo hago todo esto, vea y en el restaurante también, super fácil”

Milena: “uy, pero a mí me daría pereza”

Juan: “noooooo profe usted si no. Que perezosa jump. Ve yo si se y usted no. Tiene que aprender algo profe, para que pueda”

(conversación etnográfica)

Milena: “y luego en tu casa que haces?”

Laura: “míe pues de todo, yo lavo mi ropa, cuido a mis hermanos, hago el almuerzo”

Milena: “tan chévere que sepas cocinar, y que tal te queda la comida”

Laura: “jump deliciosa un día la invito y mira. Mi mamá siempre me ha puesto a eso”

Milena: “y no te aburre?”

Laura: “no, porque digamos ya se hacer que la carimañola, que la arepa, que el arroz, todo mile uno hace de todo”

(conversación etnográfica)

Igualmente, hay acciones como levantar la mano, que se han instaurado en los comportamientos de las niñas y los niños. Esto se pone en relieve porque durante las diferentes actividades del trabajo de campo, las niñas y los niños alzaban la mano para explicar, comentar, hablar y expresarse, y estas son actitudes que han sido reforzadas por el adulto. Instauran estas acciones, como una forma para organizarse en el grupo, así, si alguno de ellos o ellas no levantaba la mano para hablar, los demás, le gritaban, le decían “oiga respete su turno” “usted no levanto la mano, de malas, no puede hablar”. Este tipo de situaciones y comportamientos, son un claro ejemplo de la configuración que los niños y las niñas tienen en torno a lo que debe ser la participación, en ese sentido, implica un asunto de orden, que permite comprender la sociedad, poner límites, orientarse y crear nociones de moralidad.



Figura 15. Levantar la mano para hablar. Tomado de elaboración propia.

Los contextos cotidianos, como la familia, la escuela y la sociedad, son configuradores de las construcciones mentales que tienen las niñas y los niños sobre la participación. Por tanto, nos permite comprender cuales han sido los aportes de estos escenarios en esas representaciones que tienen ellas y ellos sobre la participación, pues estas influyen en el comportamiento social de los sujetos (Jodelet, 1986). Es decir, es un componente, importante para la participación pues posibilita diferentes maneras de desarrollarla. En la presente investigación, durante las conversaciones que se tuvieron con las niñas y los niños se identificaron tres contextos: el Centro Social Unidad, el colegio y la casa., a los cuales siempre atribuían sus experiencias, pensamientos, conocimientos e ideas.



Figura 16. Niños y niñas interactuando en la cocina, decidiendo que hacer en la siguiente sesión. Tomado de elaboración propia.

Centro Social Unidad

El primer contexto identificado, en el cual esta investigación centró su atención, se realizó la observación – participante, la entrevista y los talleres, es el Centro Social Unidad. Como se comentó anteriormente, este es un espacio que brinda acompañamientos, refuerzos de clase extraescolar, hace capacitaciones, ayudas, apoyo a la población, actividades socioculturales y ha contribuido a fortalecer una identidad y cultura en el barrio. En ese sentido, se configuran diferentes relaciones, y da la posibilidad a varias formas de participación: una se relaciona con pautas brindadas por las directoras y las profesoras donde, las niñas y los niños, consideran que su participación está en colaborar y ayudar, en situaciones de orden, limpieza, acompañamiento a nuevos niños o los más pequeños, repartir comida y cuidar al otro.

Catalina: “hablando del centro social, entonces, cuando participan, cómo creen que participan aquí”

Manuel: “mmm ayudando a la profe a repartir los refrigerios, emm ordenando aquí la terraza, dejándola limpia”

Juan: “haciendo las actividades, ay usted no volvió a subir no sea chismoso”

Monica: y si lo mandan a uno a comprar unas cosas pues uno va a comprarlas”

Juan: “o cuando uno cuida a los chiquitos y uno les pone cosas y actividades de baile y dibujo y cosas así”

(entrevista, registro de audio y video)

Estas acciones son una forma de participación, que para ellas y ellos implican, un asunto de liderazgo y de reconocimiento por parte del adulto, pues son actividades que no pueden realizar todos y que se da oportunidad solo a aquellos que se ganan ese derecho. Por tanto, en esa interacción con el adulto la participación está sujeta a unas reglas específicas, que son orientaciones que pone el adulto y en alguna medida marca una pauta y límites frente a lo que el niño quisiera hacer o decir. En esa relación que se genera con el adulto,

las niñas y los niños asimilan el aprendizaje, como un medio para comprender sobre lo que quieren desarrollar.

Catalina: bueno. Ustedes creen que aquí por ejemplo podrían pensar en liderar alguna... así como cuando hacen actividades que la profesora los manda, ¿creerían que podrían liderar algo aquí? Ósea como dirigir ustedes algún proyecto alguna actividad.

Manuel: si profe, yo cuando ustedes los sábados no vienen, la profesora Alicia me pone como de líder de los pequeños y me pone a hacer actividades y todas esas cosas. Yo me siento un líder así, eso a lo grande.

Milena: ¿Qué haces?

Manuel: mmm les enseño a los niños los números, mm que más les enseño las figuras y cosas así, como, como le diría, las cosas primordiales.

(entrevista, registro de audio y video)

Por otro lado, en la investigación, se tejieron relaciones diferentes con las investigadoras, pues ellas no daban instrucciones, por el contrario, desde el inicio se seguían las reglas de las y los niños. Entonces, su rol cambia y por tanto las formas en que participan son distintas, se da lugar a la autonomía es decir desarrollar las actividades como ellas y ellos desean, el liderazgo, en la medida que escogen que hacer, se organizan, guían las actividades, donde sus capacidades y habilidades son primordiales porque a partir de estas las y los participantes asumían un rol en el proyecto, y exponían otras formas de ser.

Estas facultades de autonomía y liderazgo, resultaron importantes en el proceso, en la medida que fueron transversales en el tiempo y en las actividades, pues los niños y las niñas, desde los primeros encuentros, se evidencian propositivos, buscando las recetas, decidiendo el rumbo de las actividades y organizándose para alcanzar algo que como grupo se plantearon.



Figura 17. Resultado de la primera receta, las galletas de chips de chocolate.

Tomado de elaboración propia.

Un claro ejemplo se da con la elaboración de las galletas, la cual fue la primera receta que desarrollaron, en donde había mayor expectativa, y las niñas y los niños cocinaron solos por primera vez en el centro social, de este encuentro, es importante destacar: primero, los conocimientos previos que tenían sobre cocinar, estos vienen de las experiencias y aprendizajes en sus casas, tal como lo comentan Monica y Laura:

Milena: “¿Cómo se hacen las galletas? ¿qué deben tener?”

Monica: yo sé. Harina de trigo, ralladura de limón, mantequilla, azúcar, así las hacemos en la casa.

Juan: huevo

Monica: “huevo, leche si quieres, aunque es preferible la leche para que quede más suavcita, pero en la receta de hoy sin leche, así, a lo seco; ¡y chispitas de chocolate para que la decoración se vea bien bonita, bien bacana!”

Laura: “si no tiene leche y si no tiene plata, hágalo como sea que totalmente van a quedar iguales, si le echa leche o si le echa agua, queda lo mismo”.

(registro etnográfico audio y video)

Segundo, las normas, cuidados y reglas que la directora del centro social les había enseñado, como usar el gorro, lavarse las manos, precaución con los objetos calientes, dejar la cocina limpia apenas se acabe de cocinar, así mismo les exigían a las investigadoras que siguieran las mismas indicaciones, ya que es lo que siempre se debe hacer en la cocina.



Figura 18. Niñas y niños organizando la cocina. Tomado de elaboración propia.

Tercero, las interacciones que generaron las niñas y los niños durante la preparación de las galletas, cada uno decidido que actividad realizar, se mandaban para ver quien lavaba la loza, discutieron y llegaron a un acuerdo de cómo se debía amasar y como se hacían las figuras de las galletas. Y cuarto, la interacción con las investigadoras, a quienes les exigían que también cocinaran, que aprendieran; además estas sesiones en la cocina daban lugar a que las niñas y los niños, les preguntaran a las investigadoras por su edad, la familia, la pareja, el oficio, lo cual contribuyó a tejer relaciones más cercanas entre todas y todos. En esta sesión una de las investigadoras mientras grababa el encuentro, se acerca un niño y decide presentarse como si estuvieran en un show de televisión, y el resto al verlo realiza lo mismo. Luego mientras limpian se ponen a cantar y a bailar.

Juan hello soy Juan, my name is Juan, I from Colombia

Monica: aaaa pero sabe

Milena: (risas) y que más sabes?

Juann: y nada más; dog, car, lion,

Milena: ¿alguien más se va a presentar?

Melisa, Monica, Valentina: yo

Monica: My name is Monica, I from Venezuela

Milena: ¿alguien más?

Melisa: my name is Melisa, I am from Colombia

Valentina: ¡uy mire sabe a ponqué!

Milena: Yuli tú te vas a presentar

Yuli: no profe a mí me da pena

(registro etnográfico audio y video)

Esta situación, fue interpretada como un momento de confianza, pues las niñas y los niños, se presentaron y cantaron y bailaron, se preguntó si hacían siempre lo mismo y dijeron que no, porque no se podía o les daba pena. Es decir, que el ambiente que había en la cocina propiciaba que ellas y ellos se expresaran como quisieran y fueron espontáneos.

En este apartado se resalta, que, al finalizar el proceso, se socializó con las niñas y los niños realizar un encuentro con otros participantes, compañeros y la profesora de la maestría en donde estudian las investigadoras, ante lo cual los participantes manifestaron bastante interés por asistir. La reunión se dio en el Cinde, esta fue una oportunidad, para desarrollar un encuentro de saberes y experiencias, entre todos los estudiantes de la línea de investigación de niñez, la profesora de la línea, y varios niños y niñas y sus cuidadores que hacían parte de los diferentes proyectos que se estaba desarrollando. Este, dio la posibilidad de conocer de la voz de las niñas y los niños, la percepción sobre sus experiencias, sus aprendizajes, sus vivencias, expectativas, sensaciones y emociones que tuvieron en cada proceso y con las y los investigadores. Con respecto a los participantes que fueron del proyecto *juntos en la cocina* cabe destacar la mirada de cómo ellas y ellos vivenciaron el proceso.

Monica: Cual eran nuestras propuestas para hacer, en ese tiempo que ellas iban a estar con nosotros. Entonces al principio éramos diez niños, pero se fueron yendo, y quedamos nada más tres. Entonces nos propusimos al principio hacer cosas de cocina, y pues nos propusimos hacer cosas de cocina. Y pues eso fue lo que empezamos a hacer y empezamos a cocinar, cada sábado que iban ellas, entonces cocinábamos hamburguesas, perros y nos enseñaban y hacíamos, y escribíamos las recetas, para tenerlas porque quisimos hacer también un libro de recetas de las que hicimos nosotros. Entonces, eee los primeros días salimos a hacer unas entrevistas a personas del barrio, preguntándoles un tema que propuso Manuel. Y yaaa pues hable usted Manuel (risas).

Manuel: Bueno ya muchos saben mi nombre es Manuel y le doy muchas gracias a las profesoras por invitarnos a la universidad. Y eso fue una experiencia muy chévere cuando estuvimos con ellas, aprendimos a hacer otras modalidades de comida, eee salimos como de nuestra zona de confort. Eeee cada sábado eso era una emoción cuando veíamos a las profesoras, porque las profesoras eran muy cheveres y siempre nos trataban bien y cuando hacíamos las cosas las hacíamos con amor y les doy muchas gracias por todo a las profes.

Milena: si porque hacemos, es un sábado diferente. Porque normalmente nosotros los sábados estamos en la casa, entonces nosotros si nos contentábamos mucho cuando llegaban ellas porque era hacer algo diferente, entretenido, divertido y con ellas es muy chévere porque son muy amables y nos quieren mucho a todos. Fue una experiencia muy bonita trabajar con ellas. Y les damos las gracias por esta invitación.

(encuentro en el Cinde, registro de audio y video)

Este tipo de discursos permiten rescatar la importancia de centrar la mirada en las niñas y los niños de una manera genuina y con la intención de conocerlos desde su cotidianidad, invitan al lector a pensarse en cómo poder desarrollar procesos que promuevan la participación en ellas y ellos. En palabras de Numer y Noceti (2015), es una apuesta por escuchar a las niñas y a los niños, como sujetos de derechos, que son configuradores de sociedad desde su quehacer diario.

Colegio

Milena: “¿Cómo participan en el colegio?”

Monica: ¿en mi colegio? Yo por ejemplo la profe dice que es el corazón a todo el salón y yo digo (levanta la mano) ... estoy participando

Manuel: “pues varias veces en el colegio, cuando el profesor hace preguntas, pero...”

Juan: no le pone cuidado a uno”

Manuel: “quiero participar, pero no se no me dejan porque son todos ruidosos entonces cuando uno levanta la mano entonces se le van así. Entonces me da dos cosas, me da pena participar y cuando tengo la oportunidad se me van las ideas.”

Monica: yo, que me ha pasado que por ejemplo quiero participar, pero no le ponen cuidado entonces uno que.

(entrevista, registro de audio y video)

Las niñas y los niños consideran que, en espacios como el colegio, la participación tiene que ver con cumplir con las obligaciones, los roles y obedecer, pero también con ser escuchado por el otro. Se identifica que hay dos factores que pueden condicionar la participación, uno de ellos es la situación, donde, los niños y las niñas evalúan e identifican si es indicado participar, con esto hacen referencia a la posibilidad que es otorgada por el adulto, como lo expresa Mónica, “quiero participar, pero no le ponen cuidado a uno ¿entonces qué?” y Manuel, “no hago porque me da pena, para que participo si no le pone cuidado a uno”, es decir, que el adulto permite que se de esa situación. Así mismo, las niñas y los niños valoran como importante que se respete su intervención, que no se “burlen” de las intervenciones y que se valoren las mismas. El otro factor se relaciona con, lo que soy, es decir, esas herramientas y configuraciones de sujeto que tiene cada uno, y que habilitan la forma como el niño participa, en que desea hacerlo y de qué manera lo va hacer, puede ser en el juego, en la clase o con sus compañeros.

Este tipo de situaciones configuran los modos de participación que tienen las niñas y los niños. Para ellos es necesario que haya un propósito, por lo tanto, eligen el momento, evalúan la forma como participarán y ante quien lo harán. Teniendo en cuenta que la participación para los niños implica hacer, y el contexto condiciona esa acción, es importante que el adulto reflexione frente a como posibilita esos espacios de participación, como el salón de clase, en donde es propicio incentivar a los niños, pues hay una valoración positiva por parte de ellos hacia ese reconocimiento. Lo que también le da valor a la participación que se aprende en el espacio escolar, está relacionado con los logros que son

personales, puesto que es el propio niño o niña quien se esfuerza por conseguirlo, así como al reconocimiento del adulto que lidera esos espacios.

Casa

A diferencia de lo anterior, en el entorno de la casa, en la participación prima asumir un rol. En este espacio, las niñas y los niños relacionan la participación con ayudar y con hacer actividades, de acuerdo con la posición que ocupan en la casa; además, a partir de las interacciones que ellas y ellos generan con sus familiares (padres, hermanos, tíos, abuelos, otros) en ocasiones, logran tomar decisiones relacionadas con actividades en la familia, como, por ejemplo, que se va a comer, que harán el fin de semana.

Catalina: “¿cómo crees que participas en tu casa por ejemplo?”

Johan: digamos uno participa mmm ayudar a hacer oficio, participar es ayudar a hacer oficio

Miguel: ¿no es como ayudar también a hacer unas actividades, eso es participar no?
(*entrevista, registro de audio y video*)

En cambio, decisiones como dónde van a estudiar, donde van a vivir, buscar ingresos económicos para la casa, están más reguladas por los adultos, aun cuando sean ellos mismos quienes resulten de proveedores del hogar o generen algún ingreso, “ayudar para llevar para la comida para la casa” [Manuel de 14 años, quien vive con su mamá, hermana y padrastro y son de Venezuela]. Por otro lado, es importante resaltar que la construcción de la dinámica familiar, por parte de los adultos, que involucran la comunicación asertiva, el respeto mutuo, las responsabilidades y las reglas para la convivencia, hacen una diferencia en el nivel de participación que ellas y ellos tienen en sus hogares.

En definitiva, el contexto condiciona la participación en la medida que cada escenario ofrece una posibilidad para hacer, para opinar, para construir. Por tanto, se puede identificar que, en el contexto del centro social, las niñas y los niños consideran tienen la oportunidad de realizar otras labores, de ser partícipes desde sus habilidades y de interactuar con sus pares poniendo en tensión sus conocimientos. Con respecto a los escenarios de la escuela y la casa, se enfatiza como los adultos son los que posibilitan y potencian la participación, pues, cuando el profesor pone atención a lo que opinan en clase o cuando en casa pueden elegir, están participando. En el contexto también se evidencia que no solo el espacio condiciona, sino que, el entorno humano, específicamente el adulto y la relación que se teje con él, también influye en la participación. Un ejemplo de esto es la cocina, en donde la relación que posibilita la participación autónoma se da más en el trabajo con las investigadoras por la postura que asumen, que, con las líderes del centro social, a quienes se percibe como autoridad, pero en una relación de poder de dominación, pues para ellas la cocina es el espacio de emprendimiento para los adultos y donde los niños y niñas no deben jugar.

En ese sentido, las representaciones que los adultos tienen sobre la participación de las niñas y los niños también se relaciona con el contexto, reconocer y escuchar lo que tienen por decir ellas y ellos desde sus conocimientos, está permeado por el espacio que se comparte, como en la escuela, que al ser un espacio donde habitan las niñas y niños, surge en mayor medida la posibilidad de participar, o en el centro social cuando se desarrollan las actividades culturales, académicas y artísticas. En palabras de Jodelet (1986), las representaciones sociales, permiten incorporar normas, y guiarse bajo una realidad que construyen entre todos, donde las nociones que los adultos tienen sobre la infancia guían el

comportamiento grupal y en ese sentido la participación de las niñas y los niños. Lo que deja aquí el interrogante, es como la cocina vista de una manera por el adulto del centro social, al ser transformada en un espacio de participación para los niños y niñas, tuvo dos enfoques diferentes por la manera en la que los adultos que vivieron experiencias en ella asumieron posturas diferentes frente a la infancia y la participación de los niños y las niñas.

Componente intrínseco del ser: soy chistosa, soy sociable, soy creativa

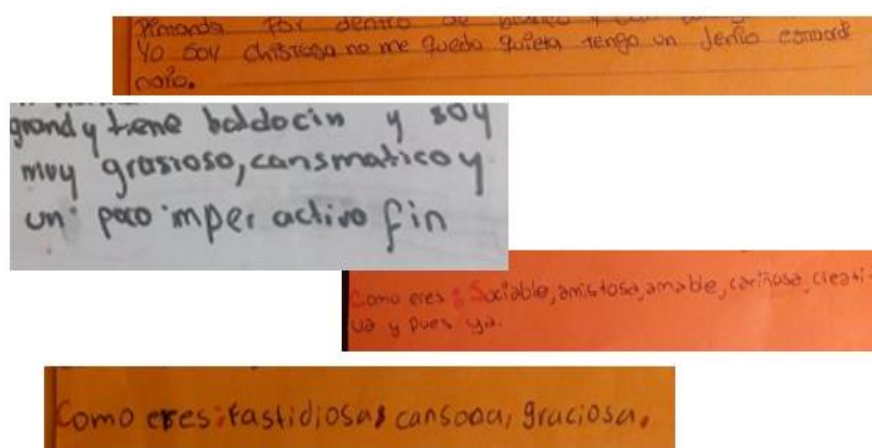


Figura 19. Mi descripción. Tomado de elaboración de las niñas y los niños.

A partir de la descripción que hacen las niñas y los niños de ellas y ellos mismos y de la forma como enuncian cada acción, se plantea que hay dos factores que influyen la participación. Por un lado, unos factores extrínsecos, que promueven una participación motivada o impuesta por el medio y los adultos donde se desarrollan actividades en torno a reglas y roles que deben cumplir. Tal es el caso cuando enuncian que: Juan: “yo participo ayudando a la profe a repartir las cosas o borrar el tablero”. Monica: “yo participo cuando contesto lo que el profe pregunta”. Manuel: “participo cuando limpio las cosas en la casa”. Laura: “en mi casa cuando hago aseo y ayudo estoy participando”. Melisa: “participo

cuando mi papá me dice que le ayude a arreglar las cosas. O cuando en clase uno alza la mano y habla”.

Por otro lado, unos factores intrínsecos, que suscitan una participación automotivada, en la medida que esta surge del interés propio del niño, de aquello que quiere ser y hacer, donde sus gustos y habilidades juegan un papel importante, y que motivan la acción frente a aquello idealizan. Este factor intrínseco en la participación, fortalece la autonomía en la niña y el niño. Esto se da en la medida en que aquello que ha elaborado internamente, a partir de sus experiencias previas, lo dotan de elementos para participar con mayor seguridad. En las experiencias participativas que tienen, se desarrolla un aprendizaje en el cual se dan una serie de transformaciones, que van desde un interés por querer realizar todo a su manera, hasta ser líderes y reconocer al otro como partícipe de esas experiencias.

Por otro lado, al indagar por la participación más importante que han tenido, se identifica que estas se relacionan con sus logros personales. Es decir, con acciones que les agrada hacer, que implican el juego y la expresión; este tipo de actividades promueven el libre desarrollo de su personalidad, en la medida que ellos son los que deciden que quieren hacer y de qué manera lo harán. Así mismo, hay un componente emocional y actitudinal, que se identifica a partir de la forma como ellos narran o expresan aquello que les agrada hacer, se reconocen los gestos, las posturas, las entonaciones y las reacciones de agrado y felicidad, cuando hay un interés intrínseco y genuino por participar.

En tal sentido, la participación más importante se relaciona con la satisfacción de asuntos personales, donde, por ejemplo, cantar ante un público, trotar en una maratón y ser parte de un campeonato de videojuegos, los hace sentir parte de algo, tener relevancia y

reconocimiento en el grupo, estas son actividades que les agradan, que implican toma de decisiones y se relacionan con sus preferencias y gustos, evidenciándose una clara y fuerte satisfacción de desarrollo personal. Por lo anterior, estos intereses son los que Delgado y Rojas (2014), exponen que se deben resaltar y ser tenidas en cuenta para formular y desarrollar propuestas con contenido apropiado, que promuevan experiencias participativas significativas para las niñas y los niños.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones y reflexiones generadas a partir de las experiencias, vivencias, interacciones, supuestos teóricos, entre otros aspectos que influyeron en la consecución de la investigación, pero principalmente, a la luz de las perspectivas que expusieron las niñas y niños del centro social unidad a lo largo del presente estudio.

En relación con lo anterior, este estudio etnográfico colaborativo, permitió deconstruir algunos preconceptos de las investigadoras en torno a cómo se debe desarrollar una investigación, y a la vez a construir y conocer como este método investigativo, permite acercarse a las niñas y los niños de una manera genuina, tejer relaciones de confianza con ellas y ellos, y conocer en su cotidianidad las lógicas en las que se mueven, las interacciones que generan, la forma como piensan y los proyectos que tienen.

En ese sentido, se identifica que los conocimientos, las actitudes y las prácticas, sobre participación que tienen las niñas y los niños, surgen de sus vivencias en los contextos de la casa, el colegio y el Centro Social Unidad. Donde participación es entendida como una posibilidad para ayudar, aprender, estar con el otro, construir conocimientos y poder hacer desde los roles que ellas y ellos asumen. Las actitudes que se presentan sobre la participación, son el liderazgo, el trabajo en equipo, la creatividad, la proposición de ideas, interés y colaboración por la consecución de un objetivo.

Con respecto a las prácticas sobre la participación, se identifican principalmente tres: una relaciona con, los valores y las normas en cada uno de los espacios en los cuales están las niñas y los niños, tal es el caso del orden, la limpieza y el cuidado que tenían en la

cocina en cada sesión durante la ejecución de las recetas; otra, la forma como se expresan según el contexto en el cual están y en presencia de quien lo hacen, ejemplo, en la casa cocinan según las instrucciones que dan las mamás, en el centro social con las investigadoras realizan las recetas según sus conocimientos e ideas; y tercera, en particular en el contexto del centro social unidad, se ha instaurado el amor, como principio transversal a todos los procesos que se lleven a cabo, este factor se identifica como importante en la medida que las niñas y los niños, expresan y desarrollan todas sus actividades con actitudes de respeto, comunicación, unidad y amor.

De esta manera, las representaciones sociales que las niñas y los niños han generado sobre la participación han configurado, algunas ideas puntuales en torno a la forma como ellas y ellos participan, las cosas que hacen y no hacen, las interacciones que tienen entre pares y con los adultos.

En ese sentido, se identifica que, para las niñas y los niños, la participación es un asunto de todos. De acuerdo con ellos se participa en la medida que se está con el otro, por tanto, el trabajo en equipo es transversal a todo el proceso, pues al implicarse con el otro se construye, se tejen relaciones, ideas y actividades, que propician la participación. Cuando están entre pares, se crean tensiones que más allá de fraccionar, construyen procesos a partir de las diferencias y similitudes. En esta interacción hay un reconocimiento del otro y lo particular de ello es que las niñas y los niños, buscan soluciones, actúan con sinceridad, y continúan sus actividades y propósitos, es decir que, esas interacciones entre pares, promueven el aprendizaje y el respeto mutuo.

En esa línea, para las niñas y los niños en la participación, es importante ser escuchado, tener en cuenta sus habilidades, aquello que saben hacer, y que su voz tenga incidencia en los espacios en los que está, pues, participan cuando pueden hacer y son reconocidos por eso que ha logrado. La autonomía es un factor transversal en la participación de las niñas y los niños, se encuentra que, primero, esta se fortalece en la medida que se resisten a algunas prácticas autoritarias, buscando tomar decisiones, tener un papel protagónico, y sentar su posición; segundo, permite que sean propositivos y proactivos frente a la creación de procesos y los asuntos que los implica en su día a día.

Con respecto al interés que tienen las niñas y los niños en la participación, se puede decir que es fuerte, en la medida que este interés este motivado por desarrollar sus ideas y poder asumir un rol diferente en el contexto. Sin embargo, manifiestan que no se hace viable en ocasiones, porque no se reconoce esa capacidad o no se da la oportunidad. Se puede decir que los adultos serian uno de los actores que limitan los espacios de participación de las niñas y los niños, en la medida que, hay una mirada hacia el niño y la niña, como los que deben ser educados o quienes aún no pueden desarrollar labores ellos solos sin supervisión.

De acuerdo con esto, es importante la actitud que el adulto asume frente al rol de las niñas y los niños en los diferentes contextos, pues este factor marca la diferencia, y posibilita que se creen otras expresiones en los niños y las niñas, y que se fortalezca la toma de decisiones, así como el sentido crítico frente a lo que les rodea. Así mismo, es significativo trabajar con las barreras que hay, en tanto el adulto es el que sabe y el niño el que no sabe, esto facilita los procesos de participación, en la medida que, el niño estaría en

la libertad de poder ser y hacer, no es eliminar las tensiones o desacuerdos, sino poner en igualdad las relaciones.

En ese orden de ideas, tener en cuenta el contexto personal de la niña y el niño, sus conocimientos y experiencias previas, fortalece la configuración de espacios, en donde siente la libertad de ser participativo. Los niños y las niñas, hacen lecturas de los contextos y de las relaciones que tienen con los adultos, en ese sentido, tienen configuradas representaciones de sus comportamientos en diferentes espacios, de las reglas que estos tienen y como cada momento implica una concepción diferente de participación. En relación con esto, es trascendental que el niño y la niña tengan interés por estar y ser parte, pues cuando no hay interés no hay participación. Validar el conocimiento y las habilidades que las niñas y los niños tienen, promueve que afiancen sus experiencias y construyan autonomía en los procesos de participación, pues en ese reconocimiento, se están formando capacidades como, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la conciencia sobre las situaciones que les rodea.

Finalmente, con las situaciones y las experiencias del diario vivir, las niñas y los niños, pueden aprender mejores formas de democracia, de participación ciudadana y de tomar postura, ya que en la cotidianidad ponen en práctica, la toma de decisiones, la convivencia, el consenso, el sentido crítico, el respeto por el otro, la organización y el reconocimiento de los deberes y derechos. Hay que resaltar que, la participación más importante para las niñas y los niños es la que se relaciona con los logros personales. Cuando el proceso y el resultado de la participación están relacionados con las actividades o situaciones que les motivan, se habla de una participación genuina, libre, voluntaria, que apunta a la satisfacción personal.

REFERENCIAS

- Agudelo-Ramírez, A., Murillo-Saá, L., Echeverry-Restrepo, L. & Patiño-López, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.
- Ascorra, P., López, V., Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Banchs, M. A. (2004). Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. *Revista Educación y Cultura Contemporánea*. Recuperado de: periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2288/1099
- Benavides, MO, y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Borges, J.L. (1969) El etnógrafo. Elogio de la Sombra. Obras Completas: 1952-1972. T. II Barcelona: Emecé, 1999. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/09/El-etnografo.pdf>
- Casas, F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1). 27-42. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales
- Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592022.pdf>
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. México, DF: UAM-Xochimilco-COMEXANI-UNICEF-Ayuda en Acción, 19. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Recuperado de https://www.academia.edu/37973666/Buenaventura_Delgado_4riel_E

- Delgado, D., & Rojas, J. (2014). Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Colombia.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2012). Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, N. (2018). Una noción de participación desde las voces de los niños y niñas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E., & Gil, L. M. (2000). La participación está en juego. Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>
- Flórez, Y., Gracia, N., & Parales, J. (2015). La participación es un asunto de niños. Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá.
- Gallardo, E. (2014). Utilización del programa de análisis cualitativo ATLAS. ti para gestionar y analizar datos. *Recuperado de: <https://atlasti.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlas-ti-para-gestionar-y-analizar-datos>*.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Gallego, A., & Gutiérrez, D. (2012). Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Colombia.
- Giaconi, C., Nahuelhaul, P., & Pedrero, V. (2017). Participación de niños y adolescentes en situación de discapacidad: un ámbito a ser estudiado y evaluado. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(01), 184-185. Recuperado de: <http://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/222> 26 oct. 2019

- Gómez, A. (2015). Representaciones sociales de jóvenes estudiante sobre las políticas distritales de participación. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González, C. (1998). Recensiones. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10697/11096>
- Guber, Rosana (2011). La etnografía. Método, Campo y Reflexividad, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno editores. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Guerrero, A.L. & Milstein, D. (2017). Dialogar y producir alteridad. Un episodio de trabajo de campo con una niña en Colombia (cap.6). En Guerrero, A., Clemente, A, Dantas-Whitney, M., & Milstein, D. (Ed.), "Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes" (157-176). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D., y Dantas-Whitney, M. (2017). Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hammersley, M. y Atkinson P. (1988) Etnografía, Métodos de Investigación. Paidós. Barcelona. 1994. Pp 15-41
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, Innocenti Essay no. 4, International Child Development Centre, Florence. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hernández, L., Ríos, J. (2014). Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia. Universidad Pedagógica Nacional. Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. (2014). Metodología de la investigación, Capítulo 1: Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp->

content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

- Huerta-Cordova, V., Clemente, A., y Córdova- Hernández, L. (2019). Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/14608>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Pensamiento y vida social*. Recuperado de file:///C:/Users/Catalina/Downloads/403850983-Moscovici-S-1986-Psicologia-social-II-Pensamiento-y-vida-social-Psicologia-social-y-problemas-sociales-pdf.pdf
- Katzer, L., Samprón, A. (octubre 2011 - marzo 2012) El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>
- Lay, S. (2015). LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA INFANCIA. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas. Universidad de Valladolid. Segovia, España.
- Martínez, E. (2014). Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM, 141.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase, desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Numer, M., Noceti, M. (2015). Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia – Guatemala, Guatemala.
- Penagos, C., (2010). Construcción de ciudadanía a través de un proceso de participación de las niñas, niños y adolescentes en la revisión 2009 del POT de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Bogotá, Colombia.

- Pizzo, E., Chardon, C., Krauth, K., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C., Gómez, L., Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: El estudio de la “relación adulto-niño” como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de Investigaciones*, XIX , 255-262. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948069>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 147-164.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tovar, S., Guevara, E & Jaramillo, A. (2014). Representaciones sociales de los jóvenes de contextos rurales de la ciudad de pasto, Colombia frente a los procesos de participación social *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 137-154. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/471/993>
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Valencia, D. (2018). Representaciones sociales de la participación política en estudiantes de séptimo del Colegio Marruecos y Molinos. Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-54

Vargas, M., Correa, P. (2011). La voz de los niños en la justicia de familia de Chile. Revista Ius et Praxis, Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/scielo>

Apéndices

Apéndice A: Carta de solicitud



Bogotá 5 de marzo del 2019

Señores,

Centro Social Unidad

La presente para manifestar el interés de las estudiantes Gladys Milena Farfán González, identificada con C.C. 1.032.469.412 y María Catalina Morón Rendón, identificada con C.C. 55.245.506, estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), en poder desarrollar el proyecto de grado en el Centro Social Unidad.

Gracias, quedamos atentos a sus comentarios.

Cordialmente,

Gladys Milena Farfán

Gladys Milena Farfán González
C.C. 1032469412

María Catalina Morón Rendón

María Catalina Morón Rendón
C.C. 55.245.506

Apéndice B: Entrevista semiestructurada

ENTREVISTA

¿Qué es participación para ti?

¿Cómo crees que participas en tu casa?

¿Cómo crees que participas en tu colegio?

¿Alguna vez han querido participar en algo y no han podido o no lo han hecho, por qué?

¿Creerían que podrían liderar algo aquí?

¿Cuándo estas con tus amigos como participas?

En el proyecto que teníamos de cocina ¿Cuál creen que fue la participación que ustedes tuvieron?

¿Qué fue lo que más les gusto del trabajo que hicimos nosotros aquí en el centro social?

¿Creerían que podrían liderar algo aquí?

¿Qué es lo más grande en lo que creen que han participado en toda su vida desde que tienen memoria?