

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO UMZ19

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar

Esperanza María González Marín

Sandra Patricia Salazar Molina

Carlos Mario Sucerquia Idarraga

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2015

CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN DEL PROYECTO.....	4
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	6
3. ESTADO DEL ARTE.....	11
4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	20
4.1. Teoría del reconocimiento.....	20
4.2. La experiencia afectiva reconocida	26
4.3. Participación infantil	34
5. OBJETIVOS	43
5.1. Objetivo general	43
5.2. Objetivos específicos.....	43
6. METODOLOGÍA PROPUESTA	44
7. POBLACIÓN.....	53
7.1. Muestreo.....	53
8. RESULTADOS /PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS	54
9. IMPACTOS ESPERADOS A PARTIR DEL USO DE LOS RESULTADOS.....	56
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	59
Cibergrafía.....	64

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Resumen de las fases de la investigación y su modo de realización.	51
Tabla 2. Generación de nuevo conocimiento.....	54
Tabla 3. Fortalecimiento de la comunidad científica.....	55
Tabla 4. Apropiación social del conocimiento.	55
Tabla 5. Impactos esperados.	56
Tabla 6. Cronograma de ejecución.	57

1. RESUMEN DEL PROYECTO

Los estudios e investigaciones realizados a nivel internacional, nacional y regional sobre participación política de niñas y niños son amplios desde la perspectiva de derechos, pero pocos en cuanto a participación y vivencias afectivas en el ámbito familiar. Es de anotar también que la mayoría de estudios e investigaciones sobre el tema en mención, centran su atención en niñas y niños que son o han sido víctimas del conflicto armado, población trabajadora y con algún tipo de discapacidad. No se reportan mayores estudios sobre el tema de participación con población de niñas y niños no vulnerables, y mucho menos con población de niñas y niños en un rango de edad de 5 a 6 años.

La investigación titulada *Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*, es una propuesta que tuvo por objetivo interpretar las vivencias afectivas en los procesos de participación de niñas y niños de 5 a 6 años en el ambiente familiar.

Por esta razón, se abordaron aspectos teóricos referidos a la familia, tales como relaciones y manifestaciones afectivas entre sus miembros. El abordaje de estos temas se realizó desde las propuestas de Nussbaum (2008) y Maturana (2003).

Por último, sobre la categoría *participación política* se abordaron como temas centrales los conceptos, el derecho y los modos de participación. Los autores que sustentaron lo anterior son Hart (1993), Giddens (1997) y Baratta (1998).

Para lograr el objetivo planteado por la propuesta investigativa, se recurrió al enfoque metodológico hermenéutico, dado que el interés del estudio contempló la necesidad de acercamiento a la experiencia de niñas y niños desde su propia percepción y realidad, tal y como sus protagonistas la vivenciaron. Adicionalmente, este método exigió a cada investigador una postura comprensiva e interpretativa acerca de dicha realidad presentada por las niñas y los niños del estudio.

Como resultado de la investigación, se esperó contribuir teóricamente a la producción de conocimiento académico que reconociera la importancia de las vivencias afectivas de niñas y niños como sujetos de derecho, pero también como constructores activos de su realidad y de su consecuente participación autónoma y creativa.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La participación de niñas y niños es un tema de actualidad y de mucha resonancia social en Colombia debido al recién reconocido estatus de ciudadanos que se les ha otorgado, así como a otros logros en materia de derechos, como es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño. Al respecto, Castañeda, Bernal y Estrada refieren que:

Los marcos normativos y los avances científicos sobre el desarrollo humano y las concepciones de primera infancia, especialmente las que la conciben más como un periodo de existencia que de transformaciones, abren las puertas a la consideración de las niñas y los niños, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos y como interlocutores válidos y legítimos (s.f., p.7).

Podría decirse que, desde esta consideración de ciudadanía, las niñas y los niños son tenidos en cuenta como sujetos de derechos y deberes desde su nacimiento; a su vez, esta concepción invita a replantearse que la formación de las niñas y los niños como ciudadanos, y específicamente como sujetos políticos, es un proceso social que implica reflexiones, desde el ámbito académico-investigativo, que favorezca su integración como ciudadanos a escenarios sociales y promueva el reconocimiento de sus vivencias y construcciones, como parte del desarrollo de su ciudadanía.

Acosta, Garzón y Pineda, refiriéndose a la *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, expresan que:

En ella se reconoce el derecho de la infancia a márgenes más amplios de autonomía, de expresión y de pensamiento en la sociedad, pero no se ofrece de manera explícita los elementos

que permitan comprender el derecho a la participación como un factor efectivo de reconocimiento de la ciudadanía de los niños (2004, p.19).

Sobre esta reflexión pueden hacerse inicialmente una lectura, donde se expone que el reconocimiento de derechos aún es insuficiente para el pleno desarrollo de la ciudadanía en niñas y niños. Parafraseando a Castañeda y Estrada (s.f.), se recoge una idea similar referida a la importancia de considerar a niñas y niños como interlocutores válidos, capaces de elaborar el propio sentido de su vida, con formas particulares de relacionarse, que exige a interlocutores e interlocutoras leer los lenguajes propios de niñas y niños narrados desde su propia vivencia.

De hecho, los hallazgos investigativos citados como antecedentes pueden clasificarse así: unos describen el fortalecimiento de políticas para la primera y segunda infancia, mientras que otros se refieren al desarrollo y promoción de estrategias y mecanismos de participación en la escuela y otras instituciones que actúan como espacios de socialización.

También se observaron hallazgos investigativos orientados a promover en la sociedad, y particularmente en las familias, reflexiones en torno al reconocimiento de derechos y deberes de niñas y niños como ciudadanos. Sin embargo, dentro de lo que se rastreó, la afectividad no ha sido observada o descrita en detalle, dentro de los procesos de participación de niñas y niños en su familia, como una dimensión de interacción intersubjetiva, estrechamente asociada al desarrollo de la ciudadanía de niñas y niños.

Este panorama reitera que, dentro de los procesos de teorización sobre la participación de niñas y niños, se ha logrado profundizar en el enfoque de derechos y deberes, así como en la creación de mecanismos de participación para la construcción de ciudadanías. Sin embargo, la participación de niñas y niños no ha sido mirada en función de sus propias construcciones. Al respecto, Baratta afirma que “el derecho de expresar la propia opinión no se extiende a toda su visión del mundo, sino que comprende solamente las situaciones que afectan al niño” (s.f., p.14).

A partir de esta perspectiva, se identificó una oportunidad investigativa para abordar el tema de la participación de niñas y niños, teniendo en cuenta sus vivencias afectivas, privilegiando sus experiencias y construcciones, tal y como ellos las significan, de modo que los procesos de participación de niñas y niños en la familia sean comprendidos más como procesos de desarrollo autónomo y construcción de subjetividad. Es decir, no solo desde una perspectiva de derechos sino que, para que sea integral, ninguna de las dimensiones está por encima de las otras. Acudiendo al postulado del reconocimiento recíproco de Honneth (1997), se diría que tanto la esfera del amor, como las del derecho y el reconocimiento social, constituyen la subjetividad humana; es decir, que una vez un ser humano logra diferenciar las tres formas de reconocimiento recíproco, conformadas por las primeras experiencias de amor, la expresión del derecho y la interrelación solidaria en comunidad, logrará desarrollar o establecer una forma de comunicación personal a partir de su autoconfianza, autorrespeto, y autoestima, lo que a su vez lo pondrá en capacidad de interactuar socialmente con justicia, empatía y equidad.

Esta premisa de Honneth (2007) permite incluso pensar la ciudadanía más allá de la participación; exige, por tanto, pensar a niñas y niños con capacidades intra e interpersonales muy

específicas para la ciudadanía. Es decir, como ciudadanos competentes emocional y socialmente; niñas y niños capaces de vivir juntos y relacionarse pacíficamente, de ayudar a otros, de escuchar y valorar positivamente a los demás, de cooperar y resolver conflictos entre iguales. En definitiva, se requieren niñas y niños capaces de hacer frente a las dificultades de la vida.

Por consiguiente, surgió el interés de abordar el tema de la participación de niñas y niños en la familia a través de la siguiente pregunta: ¿cómo se interpretan las vivencias afectivas de niñas y niños en sus procesos de participación en el ambiente familiar?.

Desde esta pregunta se retomó la relevancia de la familia como agente primario de socialización y se incluyó la afectividad, como una dimensión inseparable en la construcción de niñas y niños, como ciudadanos y sujetos políticos. Al respecto, un interrogante que surgió es el siguiente: ¿el conocimiento de mecanismos de participación, derechos y deberes, por sí solo, conlleva a la construcción de niñas y niños como ciudadanos o, por el contrario, no basta conocer derechos y deberes, sino que además se necesita del reconocimiento de sus vivencias afectivas y construcciones personales dentro de los procesos de participación en su familia?.

A propósito de dicho interrogante, Acosta expresa lo siguiente:

Un ambiente de participación debe posibilitar la aparición de las diferencias, la manifestación de los diversos ritmos y de los distintos códigos culturales que pueden confluir en un espacio dado, debe permitir la aparición del disenso y de las resistencias, debe permitir la expresión de los niñas y niños, sobre todo allí donde ellos expresan su deseo de no participar (2004).

La capacidad simbólica y conceptual de niñas y niños les posibilita participar, a través de los usos cotidianos del juego y el lenguaje, en los procesos de configuración social que se dan dentro de su familia, pero es indispensable su reconocimiento, tal como lo sugiere Castañeda:

En el reconocimiento del ejercicio de la participación en la primera infancia es esencial que se produzcan cambios tanto en los imaginarios colectivos sobre las niñas y los niños, como en las prácticas cotidianas vinculadas a los procesos de crianza en el ámbito familiar y su prolongación en las instituciones y espacios públicos habitados por ellos y ellas (2012).

Sin embargo, participar no depende únicamente de su capacidad simbólica y conceptual sino, y fundamentalmente, del reconocimiento de sí como sujetos; capaces de apropiarse y pensar lo vivido, juzgarlo y expresarlo en su espacio familiar.

Finalmente, puede comprenderse que la existencia de niñas y niños como ciudadanos está dada por el reconocimiento de su participación en la familia y en la sociedad. Por tanto, habría que preguntarse si en realidad la participación de niñas y niños parte solo del reconocimiento de derechos y de su adoctrinamiento moral como sujetos pasivos, o si, por el contrario, estos han de ser tenidos en cuenta desde el reconocimiento de sus vivencias afectivas dentro de sus procesos de participación en la familia, como una experiencia constitutiva de su ser afectivo, social y político.

3. ESTADO DEL ARTE

La propuesta de investigación *Las Jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*, conllevó necesariamente el rastreo de antecedentes bibliográficos que permitieran definir la relevancia y pertinencia del estudio.

Durante la revisión de antecedentes sobre participación de niñas y niños, se identificaron producciones investigativas en los ámbitos regional, nacional e internacional. Al explorar las categorías desarrolladas en estos antecedentes, se observó que la categoría ‘participación’ se abordó en algunos de los estudios desde el enfoque de derechos y como mecanismos de participación.

Teniendo en cuenta las investigaciones rastreadas como antecedentes, en las cuales la población es primera infancia, surgió la inquietud sobre la mediación de la familia en los procesos de participación, asumiendo posiciones diferentes al enfoque de derechos y responsabilidades.

Dentro de los antecedentes investigativos no se hallaron estudios sobre participación de niñas y niños en relación con vivencias afectivas. En la información rastreada se identificaron los siguientes hallazgos:

A nivel internacional se han desarrollado investigaciones sobre la influencia de la cultura familiar en la configuración de la personalidad moral de las niñas y los niños, en participación política y en la construcción de su ciudadanía democrática, en el periodo de 2001 a 2014.

Se revisaron 22 investigaciones hispanoamericanas sobre participación. En estas los estudios se realizaron desde una perspectiva de derechos, cultura familiar y procesos de subjetivación moral, principalmente en contextos de vulnerabilidad social y violencia. A continuación se referencian los hallazgos investigativos internacionales que tienen mayor relación teórica con el proceso investigativo que se desarrolló.

La Cultura Familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños de 5-6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática, tesis doctoral del programa de doctorado Educación y democracia de la Universidad de Barcelona, Bienio 2001-2003, realizada por la Dra. María del Pilar Zeledón Ruíz. En este estudio se propuso como necesario el establecimiento de diálogo entre quienes asimilan y comprenden la realidad familiar, ética y ciudadana en relación con las experiencias de los niños; desde la óptica académica y desde el ámbito cotidiano.

Se reportó como conclusión, lo siguiente:

Los gestos y expresiones de afecto son uno de los mecanismos de comunicación no verbal utilizados con mayor frecuencia por los padres en sus relaciones cotidianas con sus hijos. Las miradas, sonrisas, abrazos, besos y palabras cariñosas se expresan con gran fluidez en gran parte de los hogares. Estas muestras de cariño "endulzan" la atmósfera familiar y configuran un clima

de aceptación que fortalece la autoestima en niñas y niños y refuerza el respeto y la admiración por los adultos. Sentirse amado y acogido en su familia es un elemento clave en la construcción de la personalidad ética de los niños (Zeledón, 2003).

El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia, tesis de Maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México (FLACSO-México) escrita por el Dr. Rafael Caballero Álvarez. En este estudio, el autor expresó entre sus conclusiones lo siguiente: “la participación de niñas y niños es un concepto que apunta a una serie de derechos políticos que no solo se conciben como prerrogativas, sino también como elementos para alcanzar un desarrollo pleno, tanto en el plano individual como en el colectivo” (2008). Este estudio se realizó totalmente desde una perspectiva legalista y desde un enfoque meramente de derechos.

En el ámbito nacional se encontraron 49 investigaciones sobre participación. Gran parte de estas investigaciones fue realizada por el Cinde (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). En estas investigaciones se describió ampliamente la experiencia de participación de niñas y niños en diferentes contextos, tales como el familiar, educativo y cultural. También se investigó la experiencia de participación de niñas y niños víctimas del conflicto armado colombiano y en menores vulnerables, como los infantes en situación de calle. Pero poco se ha investigado sobre la relación inherente a la experiencia afectiva de niñas y niños de 5 a 6 años y sus modos de participación en el ambiente familiar.

Un estudio revisado, titulado *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas: estudio de prácticas comunicativas en el ámbito nacional*,

tesis de Maestría en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Bogotá, 2009, investigación realizada por la Dra. Diana Concha Ramírez, ofrece conclusiones en relación a la subjetividad de niñas y niños, expresando que dicha construcción está mediada por la relación de niñas y niños con la familia y demás contextos sociales; además, se concluyó que a los 5 y 6 años los niños tienen la personalidad para saber qué acto es más conveniente de acuerdo a la persona con la que interactúan. Sobre la relación con los adultos, el trabajo en mención expresa lo siguiente:

El pensamiento de los adultos es divergente con respecto al pensamiento de las niñas y los niños. En la relación niños(as)-adultos existen distanciamientos ante la forma de ver el mundo, los adultos tienen un manejo del tiempo y el espacio diferente a los niños, su experiencia la construyen desde la relación con el pasado o el futuro, mientras que los niños(as) viven la cotidianidad, el momento presente, en la interacción con los adultos se ve con frecuencia la regulación del comportamiento y el “hasta dónde puedo”, a partir de las normas y reglas que principalmente, los mayores han construido para los niños (Concha, 2009).

No se evidenció en ese trabajo el interés en la exploración e indagación de los discursos de los niños, donde se diera cuenta de las construcciones que ellos realizan como sujetos políticos en términos de regulación e interacción.

En esta investigación de maestría se encontró, además, que el concepto de subjetividad e intersubjetividad, como construcción propia de niñas y niños, fue ampliamente investigado. Las conclusiones de dicho trabajo se enfocaron con relación a la subjetividad de las niñas y los niños y con relación a la interacción con los adultos, encontrándose que el pensamiento de los adultos es divergente con respecto al pensamiento de las niñas y los niños. Divergencia que para el presente

trabajo resultó de importancia, dado que abre una perspectiva diferente e interesante de indagación para la investigación, pues ofreció pistas sobre la tesis de que las niñas y los niños tienen modos de participación en la familia que les son propios y que no solo obedecen a instrucciones y repeticiones sin sentido de los designios adultos, dictados e impuestos por su ambiente familiar propio.

En el *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación niñas y niños*, Bogotá, diciembre de 2004, elaborado por el equipo Cinde conformado por Juan Carlos Garzón Rodríguez, Nisme Yurany Pineda Báez y Alejandro Acosta Ayerbe, se expuso con amplitud el marco del ejercicio de participación de los niños según la edad y se caracterizaron las experiencias de participación en la primera infancia. En la investigación realizada, la participación se presentó como un elemento transversal en todo lo expuesto en el estudio, y en la producción de resultados o de conclusiones.

Se busca entonces que las opiniones de las niñas y los niños se traduzcan en acciones argumentadas, que les permitan tomar conciencia sobre su mundo y sobre ellos mismos. Las opiniones de las niñas y los niños no solo expresan sus sentimientos e intereses, sino que ponen en relación estos sentimientos e intereses con temáticas más universales (Garzón, Pineda y Acosta, 2004).

Esta investigación, elaborada por un equipo Cinde, se expuso más específicamente como producto de las investigaciones realizadas sobre la participación de las niñas y los niños de 0 a 5 años, abordando dicha temática desde una perspectiva inicial de derechos, hasta el reconocimiento y la descripción de las experiencias de participación en la primera infancia, donde la construcción

de identidad, el ejercicio de participación y las voces de las niñas y los niños fueron las protagonistas del estudio.

Este ejercicio investigativo se convirtió, por tanto, en insumo teórico en cuanto a lo conceptual y lo contextual, dado que detalla la experiencia de niñas y niños en participación y sus modos de expresión subjetiva, lo cual es materia del presente estudio. Pero también es importante anotar que en esta investigación no es claro el papel del afecto en el ejercicio de participación llevado a cabo por las niñas y los niños en el rango de edad de los 0 a los 5 años de vida.

El estudio en mención planteó que:

La voz de los niños, sus intereses y experiencias pueden articularse en diferentes momentos. En un momento de expresión, en el cual los sentimientos y las opiniones de niñas y niños se ponen en común con otros, lo que implica para los niños un ejercicio de escucha y de reflexión (Garzón, Pineda y Acosta, 2004).

Es de resaltar también que este estudio enfatizó, además, en el ambiente escolar y en el ejercicio pedagógico de participación de niñas y niños.

En el informe de *Resultados de la investigación desarrollada en el marco del Diplomado en investigación para miembros de las Instituciones Latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch, realizado por el Centro de estudios avanzados en niñez y juventud del Cinde y la Universidad de Manizales; con el apoyo del Fondo de Becas Glen Nimnich*, se expuso como

resultados de la investigación que aún existen y persisten formas de interacción que no promueven la idea de un niño activo y protagonista en la construcción de su historia.

El estudio afirmó que al niño aún se le asume como vulnerable y pasivo, y se le define de acuerdo con las responsabilidades y regulaciones que los adultos les imparten.

Con respecto a la revisión realizada sobre investigaciones regionales que competan a la presente propuesta de investigación, se han realizado investigaciones referentes al tema de subjetividad y participación política infantil y juvenil en escenarios como la escuela y la familia.

Se revisaron 24 investigaciones regionales, específicamente de Bogotá, Manizales y Antioquia, de las cuales un gran porcentaje fueron investigaciones realizadas por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, de las cuales se referencian los hallazgos investigativos regionales que tienen mayor relación teórica y metodológica con este trabajo.

Familias que aman, bebés que participan: concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida, es una investigación de maestría realizada en 2009 por Hernán Restrepo Mesa, Isabel Cristina Quiroz Ospina, Gustavo Adolfo Ramírez García, y Yanneth Mendoza Calle. Los hallazgos de esta investigación permitieron a los autores concluir lo siguiente:

Existe una insuficiente producción teórica e investigativa en torno a la participación desde el nacimiento y en algunos ámbitos académicos suscita escepticismo, pues tradicionalmente, la participación se ha sustentado en la capacidad discursiva y argumentativa de los sujetos,

quedando relegado su ejercicio para etapas posteriores. En este sentido, aunque el estudio propone un concepto de participación que incluye a los bebés y las bebés, es necesario seguir profundizando esta categoría desde una perspectiva incluyente, al igual que otros conceptos relacionados, tales como el reconocimiento, la subjetividad, la ciudadanía y lo político (Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza, 2009).

En los resultados arrojados por la investigación, destacan los avances en cuanto al reconocimiento en los procesos de participación de las niñas y los niños, donde hay:

Un cuarto aspecto que tiene ver con la evidencia de avances en el reconocimiento de los niños y niñas como seres activos en sus procesos de desarrollo y poseedores de capacidades para participar en sus entornos inmediatos. En este sentido, es necesario seguir ampliando los conocimientos en torno a cómo se están dando estas transformaciones, cuáles pueden ser sus alcances, a qué tipo de procesos están sujetas y si varían entre contextos socioculturales, étnicos o económicos (Restrepo, Quiroz, Ramírez y Mendoza, 2009).

Por último, en la tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, llamada *La Institución Educativa: Escenario De Formación Política, Que Se Configura Desde El Ejercicio Mismo De La Política* (2006), Ofelia Roldán Vargas, del Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE, expuso con claridad el proceso de ser y hacerse sujeto político, que participa en lo público, de las niñas y los niños como protagonistas de la construcción de sus realidades y experiencias en el contexto académico. Esta tesis expuso además que:

La pretensión última, por tanto, no es cerrar debate alguno, sino más bien, abrir la discusión en torno a lo que ahora estamos en condiciones de decir sobre la institución educativa, en tanto

escenario de acción política, tomando como punto de referencia lo que conciben los(as) propios(as) niños(as) por “ser y hacerse sujeto político” desde temprana edad y las condiciones del contexto interaccional que han hecho posible la construcción de tal concepción (Roldán, 2006).

4. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

4.1. Teoría del reconocimiento

A modo de encuadre epistemológico, conviene explicar que la *Teoría del Reconocimiento* se circunscribe en la escuela sociocrítica del pensamiento alemán, específicamente en la que hoy se conoce como la tercera generación de la Escuela de Fráncfort. Se entenderá, claro está, *Teoría Crítica de la Sociedad* tal y como la describe Honneth:

...nos referimos más bien solo a aquella clase de reflexión teórica sobre la sociedad que con el programa original de la escuela de Fráncfort y tal vez con la tradición de la izquierda Hegeliana en su conjunto comparte una determinada forma de crítica normativa tal que al mismo tiempo es capaz de informar sobre la instancia precientífica en que se encuentra arraigado de modo extrateórico su propio punto de vista crítico en cuanto interés empírico o experiencia moral (2009).

Lo anterior significa que en el campo del saber de la filosofía política, la Teoría del Reconocimiento, desarrollada por Axel Honneth (2009), actual miembro y principal representante de la tercera generación de dicha escuela, se enmarca dentro de una tradición de pensamiento y, por tanto, dentro de una misma línea de reflexión, que guarda diferencias de una generación a otra, pero comparte rasgos comunes y a la vez propios del pensamiento sociocrítico alemán.

Según Sampaio de Madureira:

Esos rasgos comunes, que se encuentran presentes en cada autor de maneras distintas y más o menos explícitas según el caso, se pueden resumir en tres puntos: 1) la convicción del carácter patológico de la sociedad contemporánea y la ubicación del origen de esa patología en algo que se podría denominar un déficit en la racionalidad que la orienta; a esa convicción se asocia un parámetro normativo de lo que sería lo no patológico, y que incluye, de forma más o menos implícita, una concepción de la vida buena o de las condiciones de posibilidad de la autorrealización individual; 2) la convicción, apoyada en la relación de la teoría con las ciencias sociales, de que ese déficit en la racionalidad (o la imposibilidad de su realización plena) se asocia con la organización social característica del capitalismo; y finalmente 3) la idea de que la crítica de las patologías sociales y la posibilidad de superarlas proviene de la misma racionalidad cuyo desarrollo pleno se encuentra bloqueado y se expresa en el sufrimiento, éste mismo manifestación de un interés emancipatorio (2009).

Si bien las tres generaciones comparten elementos comunes, como lo describe anteriormente la autora, la perspectiva de Honneth (2009) sobre el reconocimiento permite una comprensión más amplia sobre las luchas sociales, al comprenderlas como parte de un proceso emancipatorio no solo de individuos, sino también de las sociedades. Honneth (2009) no ve en las luchas sociales una lucha por la supervivencia, sino una lucha moral por el reconocimiento, a través de la cual cada sujeto, y en consecuencia cada sociedad, explora, apropia y expande su autonomía.

Lo novedoso dentro de este giro que imprime Honneth (2009) a la mirada crítica sobre los modos de organización de las sociedades modernas, es que centra en las tensiones morales, resultantes de las luchas sociales, las condiciones de posibilidad para nuevas formas de organización en tanto que cada sujeto logre un tránsito positivo por lo que él denomina las “tres

esferas del reconocimiento” (Honneth, 2009), las cuales son: la esfera del amor, la esfera del derecho y la esfera de la solidaridad. Desde esta concepción el sujeto emerge cada vez más consciente de sí mismo, su autonomía, y su responsabilidad como miembro de una sociedad con tradición moral.

Si bien la Teoría del Reconocimiento de Honneth, publicada en 1992, es contemporánea, sus raíces se encuentran en varias de las tesis sobre el Reconocimiento desarrolladas por Hegel, tal como lo amplía Sampaio de Madureiro:

En la introducción a su teoría del Reconocimiento, Honneth menciona tres tesis centrales de la teoría de Hegel, todas comprobables empíricamente a partir de la psicología social de Mead: 1) la premisa fundamental de una teoría de la intersubjetividad, base de toda la teoría del reconocimiento, según la cual la constitución del yo (o de la identidad subjetiva individual) presupone el reconocimiento intersubjetivo recíproco: “solo si ambos individuos se ven recíprocamente afirmados por su contrapartida de la actividad que ellos mismos realizan, pueden llegar de manera complementaria a una autocomprensión de sí mismos como un yo constituido en cuanto individuo y que actúa de manera autónoma”. 2) la tesis, característica de la teoría de la intersubjetividad de Hegel, según la cual en la sociedad moderna existen distintas formas de reconocimiento que se distinguen por el grado de autonomía que el sujeto posee. Honneth reconoce en Hegel, por lo menos de manera implícita, tres formas de reconocimiento: la del “amor” la del “derecho” y la de la “eticidad”. 3) la tesis de la existencia de una lógica de un proceso de formación (*Bildung*) que corresponde a la secuencia de esas tres formas de reconocimiento y que se realiza a través de la lucha moral: “los sujetos se ven en cierto sentido trascendentalmente forzados en el decurso de su proceso de formación de identidad a entrar, en cada estadio alcanzado de socialización, en un conflicto intersubjetivo cuyo resultado es el

reconocimiento de sus pretensiones todavía no confirmadas de autonomía”. La motivación del conflicto es, así, el no-reconocimiento de determinadas pretensiones de autonomía o, más bien, su desprecio. A esta última tesis se asocia la idea de que el conflicto tiene esa función no solo en la ampliación de niveles de autonomía de cada sujeto aislado sino, en la medida en que es un conflicto social motivado moralmente, en la ampliación de los niveles de autonomía de la sociedad como un todo y, por lo tanto de su desarrollo moral (2009).

A partir de estas tres tesis, en particular la segunda y la tercera, Honneth (2009) desarrolla su propia teoría del reconocimiento. Esto no significa que ignore la primera, sino que, por el contrario, la primera se asume como implícita dentro de la teoría, porque sin la intersubjetividad ninguna de las dos tesis siguientes tendría lugar en ningún escenario humano ni social.

Visto así, podría decirse que la intersubjetividad es la condición *sine qua non*, dentro de la teoría del reconocimiento, alrededor de la cual acontecen, se articulan y desarrollan las tres esferas del reconocimiento propuestas por Honneth (dos de ellas basadas en las tesis dos y tres de Hegel y una tercera propuesta por él, basada en la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales), y ese ya es un elemento diferenciador de gran potencia en términos no solo morales, sino también políticos, porque propone un sujeto en devenir histórico embebido en procesos formativos que solo acontecen en la vivencia con el Otro, durante el tránsito por las tres esferas del reconocimiento: el afecto, el derecho y la solidaridad.

Sampaio de Madureiro lo describe de la siguiente manera:

Para el primer “modelo” o “esfera” del reconocimiento, al que también va a llamar amor, Honneth se apoya en la teoría de la relación de objeto (*Objektsbeziehungs-theory*) del

psicoanálisis y su énfasis en las experiencias de interacción, para la constitución de la identidad. En los dos “modelos” o “esferas” siguientes, Honneth parte de la distinción gradual, como resultado del pasaje de las sociedades tradicionales al mundo moderno, de dos formas de respeto que estaban asociadas en la eticidad convencional: la que se produce entre individuos iguales, consecuencia del reconocimiento recíproco como sujetos de derecho, y la vinculada con la valoración social o el honor o “estatus”. Mientras el reconocimiento como sujeto de derecho es fácilmente identificable como el ámbito clave del derecho y de la moral universalistas modernos, el reconocimiento como valoración social se asocia en un contexto postconvencional a la idea del respeto por la contribución (o desempeño) (*Leistung*) que cada sujeto individual proporciona al conjunto de la sociedad basado en la comunidad de valores históricamente dada que todos comparten (2009).

En este mismo orden de ideas, si se asume teóricamente que la intersubjetividad es el eje articulador de las esferas de reconocimiento, es de esperar que tanto la intersubjetividad como el tránsito por las esferas de reconocimiento produzcan, a través de la tensión moral, una construcción de la identidad personal de los sujetos en contextos de reconocimiento recíproco, y a su vez esta vivencia permita la configuración de dimensiones psicoafectivas que orienten a los sujetos no solo al logro de su autonomía sino a una conciencia del buen vivir, por medio de experiencias de autorrelación consigo mismos, como lo describe a continuación Sampaio de Madureiro:

Los tres “modelos” o “esferas” de reconocimiento recíproco corresponden aquí a tres dimensiones de la personalidad individual y resultan, en el caso de una relación bien lograda, en tres tipos de autorrelación práctica del sujeto consigo mismo: el amor, correspondiente a aquellas relaciones que tienen por objeto la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado (en las que se incluye no solo el amor, sino también la mistad) y que conducen a la autoconfianza

(*Selbstvertrauen*): la esfera del derecho corresponde al reconocimiento jurídico y al respeto de la persona en tanto autónoma, tiene por objeto la capacidad de la responsabilidad moral y lleva al autorrespeto (*Selbstachtung*); y la solidaridad, referida a una comunidad de valores compartidos, que corresponde a la valoración social, tiene por objeto las capacidades y características del individuo en tanto miembro que contribuye al todo social y lleva a la autoestima.

A esas formas de reconocimiento Honneth opone tres formas de desprecio (*Missachtung*) que justamente implican la ausencia de autoconfianza, autorrespeto y autoestima: los malos tratos y la violación amenazan la integridad física; la exclusión y el despojamiento de derechos, la integridad social; y la humillación y la ofensa, el “honor” en sentido postconvencional y la dignidad de los miembros en tanto capaces de contribuir a la sociedad (2009).

Estas tres esferas, tal y como se desarrollan en el modelo teórico del reconocimiento, ofrecen una posibilidad novedosa y valiosa para explorar experiencias de reciprocidad constitutivas de la autonomía y, en consecuencia, de la identidad individual de los sujetos en contextos sociales, bien sean públicos o privados.

Dentro de los contextos privados, en lo referente a los intereses particulares de este ejercicio investigativo, se privilegia a la familia por ser un contexto de experiencias primarias de identificación y pertenencia en el que los sujetos, durante sus primeros estadios de desarrollo afectivo y moral, libran lo que Honneth denomina sus primeras luchas morales, en busca del logro de su autonomía. Esto sucede especialmente porque el concepto de Reconocimiento, tal y como lo desarrolla Honneth desde la filosofía política, no hace referencia a un acto cognitivo ni mental,

sino a un acto moral y, por ende, intersubjetivo, que sitúa a los sujetos en mutuo reconocimiento, en unas coordenadas afectivas, sociales y políticas que dignifican su existencia.

4.2. La experiencia afectiva reconocida

En el presente marco conceptual se realiza un recorrido teórico sobre los aportes significativos que se han efectuado en cuanto a la teoría del desarrollo afectivo infantil desde la perspectiva de las relaciones objetales y su influencia en el establecimiento de vínculos en el escenario familiar o de crianza; también se aborda la teoría del desarrollo emocional propuesta por Nussbaum (2001) y Maturana (1999), y finalmente se expone la experiencia afectiva como desarrollo de la vida social y los factores individuales que participan de dicho proceso.

Para entender el desarrollo del afecto durante los primeros años de vida, conviene tener en cuenta el sistema afiliativo que rodea y permea la vida del niño o la niña, aunado a su interés innato por explorar y conocer el mundo que desde esta etapa le pertenece y le es familiar.

Diversos autores exponen el desarrollo afectivo desde una perspectiva relacional donde, según sea la calidad del vínculo, se gestará en el repertorio conductual, cognitivo, emocional y social del niño y la niña, en tanto modos particulares y propios de interacción humana y social, y esos modos particulares y propios de ser son lo que Honneth (2009) llamaría la lucha por el reconocimiento en el proceso de conformación de la autonomía individual. A continuación se expone la perspectiva teórica ofrecida por algunos de esos autores, que hablan del afecto y del reconocimiento de la

vivencia afectiva como influencia directa en el modo de interactuar y participar del ser humano en crecimiento.

Para comenzar, Tyson y Tyson (2000) expresan sobre la teoría de las relaciones objetales, y específicamente sobre el desarrollo del afecto, lo siguiente:

Para el niño las representaciones mentales del objeto y del *self* se construyen a partir de los pasos progresivos en el desarrollo de las relaciones con los objetos. Malher puntualizó la disponibilidad emocional apropiada de la madre y el intercambio afectivo entre ésta y su bebé como rasgos importantes para promover la formación de las estructuras psíquicas (citado en Ramírez, 2010).

El amor es, por tanto, una experiencia que involucra el encuentro con el otro, y es a partir de dicha experiencia que se le da significado a las interacciones humanas. Una niña o un niño pequeños aprenden el afecto como experiencia relacional a partir de los vínculos que establecen sus cuidadores con él o ella, a partir de los cuidados que reciben y de las posibilidades e intercambios que establecen con el otro en la cotidianidad desarrollada, en primera instancia, en su ambiente familiar.

En apoyo a lo anterior, Ramírez (2010), al realizar un análisis de diversos autores, describe que la madre, o la figura que hace sus veces, ofrece una atención que es esencial para el niño y que, a su vez, impone condiciones a las que el niño debe adecuarse. Además, expone que el resultado de dicha relación mutua, predecible y articulada con la presencia de una figura materna con la que se actúa, sería la base para subsecuentes separaciones, exploraciones y eventuales individuaciones.

Cuando estos cuidados e intercambios son positivos y agradables, dentro de una atmósfera donde la expresión del afecto es permitida y alentada, el proceso adaptativo de la niña y/o el niño resulta favorecedor para sus futuras interacciones, ya sea en el medio familiar, educativo o social. Esas primeras interacciones le enseñarán a la niña o al niño a identificarse con otros, a sentirse seguro y confiado para explorar, exponer, disentir, compartir o simplemente expresar sus intereses, deseos o necesidades. A medida que el niño crece, el entorno y las personas que le rodean le enseñarán el significado del amor, de muy distintas maneras, y a su vez dichos significados, traducidos en acción, le permitirán a las niñas y a los niños actuar con otros de diferentes maneras que pasarán a ser evaluadas por los adultos como acciones positivas o negativas, según los comportamientos y las expresiones o la ausencia de estos en el repertorio de cada niña o niño. Si el tránsito por este estadio del desarrollo es exitoso, el niño experimentará lo que Honneth (2009) denominó *reconocimiento afectivo*, logrando en consecuencia el fortalecimiento de la autoconfianza.

Por su parte, Spitz (citado por Ramírez, 2010), quien se interesa en estudiar las relaciones recíprocas entre madre e hijo o quien haga sus veces, intenta demostrar que el crecimiento y el desarrollo psicológico dependerán del establecimiento y del despliegue progresivo de las relaciones de objeto cada vez más significativas. Es así que cuando el ser humano se siente querido y aceptado dentro de un ambiente familiar favorecedor y estable, construye una visión positiva de sí mismo y de su entorno, que le ayudará a fortalecer su autoestima, y su consecuente interacción con el otro sin perder su unicidad.

Margaret Mahler expresa, en cuanto a la relación del niño con su proceso de autonomía:

En la última etapa, el niño logra tener una representación integrada de la madre que puede proporcionarle bienestar y apoyo en su ausencia, permitiendo que sea menos dependiente y, por lo tanto, que funcione de manera más independiente de la madre, podemos decir que ha alcanzado cierto grado de constancia del objeto libidinal. Para lograr este grado de seguridad interna, el niño debe resolver los conflictos entre sus deseos y las prohibiciones de su madre, y arreglárselas para tolerar la ambivalencia. Entonces sus sentimientos de amor e ira hacia ella pasan a ser abarcados más completamente por una representación única de la madre (McDevitt, 1975) el niño podrá así moderar y tolerar mejor su rabia y desencanto, puesto que sus experiencias frustrantes con la madre son neutralizadas por los recuerdos de su comportamiento gratificante, amoroso y reconfortante (citado por Ramírez, 2010).

Es así como puede afirmarse que el niño de 5 y 6 años, teniendo una representación clara de sus figuras cuidadoras y del afecto que estas le proporcionan, se atreve, en un acto valeroso y confiado, a explorar sobre nuevas relaciones y a establecer nuevos vínculos afectivos, expresándose de diversas maneras y con la confianza suficiente para sentirse capaz de actuar autónomamente aun en su relación cotidiana con los cuidadores y figuras significativas.

Es importante aclarar que las niñas y los niños de estas edades tienden a desarrollar prácticas menos egocéntricas y más intersubjetivas y solidarias a partir del reconocimiento que tienen de sí y del establecimiento de vínculos que comienzan a forjar. También es una etapa de transición en la que la niña y el niño, con un lenguaje ya desarrollado, comienzan a explorar nuevas formas de relaciones y establecer representaciones propias del mundo que les permea.

Otro autor que habla del desarrollo afectivo es Maturana (1999). Desde su perspectiva biologicista, el ser humano nace con capacidad de amar, por tanto es muy difícil que un niño o una niña no vivencie lo que Honneth (2009) denomina experiencias de reconocimiento o menosprecio en la esfera afectiva. Como Maturana lo expresa:

En la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos, nosotros surgimos como hijos del amor. Esto no tiene que ver con lo bueno o con lo malo, tiene que ver con la emoción que constituye la posibilidad de la convivencia en la cual surgió el lenguaje e hizo posible las transformaciones evolutivas que tuvieron lugar de modo que ahora somos como somos (1999).

Para este autor, el amor es la emoción que dirige el encuentro con el otro, y dicha emoción estará mediada por la experiencia y el lenguaje. Maturana expone que el ser humano nace con todo el equipamiento físico, biológico y corpóreo para amar y para expresar dicha experiencia del amor en interacción con otro u otros. En este punto vale la pena hacer un paréntesis para establecer la relación entre este autor y el autor de la teoría del reconocimiento, Honneth (2009), ya que este sustenta su teoría en las relaciones objetales, dando por sentado que el niño nace con los dispositivos básicos para amar y ser amado, como lo expresa Maturana, quien afirma que la expansión y fortalecimiento de esos dispositivos estará mediada por el éxito de las relaciones objetales, quedando así preparado o dispuesto para emprender lo que Honneth (2009) llamó luchas morales por el reconocimiento.

Hasta acá se ha hecho un recorrido por dos campos del saber: primero la teoría de las relaciones objetales y segundo la teoría biologicista del amor. A partir de este momento se amplía la reflexión sobre la vivencia afectiva en los niños desde el liberalismo político de Nussbaum, ya que para esta

autora el punto de partida es la calidad afectiva de los primeros años de vida del niño o la niña como un factor asociado a las futuras cualidades que el niño o la niña desarrollen como sujetos políticos, específicamente en el ámbito de la participación. Dicha reflexión se expone a continuación en dos momentos: el primero hace referencia a la vivencia afectiva en la esfera privada de la familia, y el segundo a la reflexión de la vivencia afectiva en la esfera pública. Para ello se describe inicialmente parte de la reflexión desarrollada por la autora en torno al primer aspecto.

Para Nussbaum (2001), las emociones de un ser humano, incluida la emoción de amor, tienen un contenido cognitivo que se envuelve en la historia narrativa de cada ser humano, ya que las emociones no pueden entenderse si no se comprende esta historia en la primera infancia y en la niñez; además, por estar atravesadas por la experiencia práctica y la razón, están implicadas en el comportamiento moral del individuo. También indica la autora, que ciertas características de una historia humana hacen que las emociones sean intrínsecamente problemáticas desde el punto de vista moral.

Al tener en cuenta esta concepción de la emoción proporcionada por la autora, se puede afirmar que la experiencia afectiva conlleva una evolución moral e intersubjetiva y está influenciada por las experiencias de vida, que en el caso de los niños tienen como principal escenario el ambiente familiar. También se podría expresar que el afecto influencia el comportamiento moral y el surgimiento de modos de participación en relación con el otro y consigo mismo, según haya sido la vivencia y la narrativa de cada experiencia de vida y, por consiguiente, de la evolución de cada emoción.

Como lo expone Nussbaum (2001), los seres humanos llegan al mundo en unas circunstancias de indefensión, y son la madre o los cuidadores los llamados a calmar y satisfacer al niño. En palabras de la propia autora: “entonces llega una ‘dulce nodriza’ que calma al niño con palabras tranquilas, con caricias y, por supuesto, con alimento” (Nussbaum, 2001). Queda expuesta así la necesidad de afecto del ser humano como necesidad satisfecha a partir del contacto con otro y donde, según sean las experiencias que proporcione el ambiente cuidador, se podrá desarrollar un repertorio emocional y conductual apropiado o no.

Es de anotar que el ambiente familiar, desde el primer momento, atiende o desatiende las necesidades de la niña o el niño, suministrándole apropiadamente o de forma inadecuada lo que este no puede proveerse por sí mismo. Estas necesidades, a medida que el niño o la niña desarrollan su capacidad de percibir y de ser conscientes activos de sus propios límites, van a contribuir al establecimiento del vínculo con sus padres o cuidadores y van a posibilitar y favorecer sus modos de participación en el hogar, en la comunidad y en la sociedad. Nótese que hasta acá la autora retoma el tema del afecto pero, a diferencia de los dos autores anteriores, no como un factor determinante para la construcción individual del niño únicamente, sino como un factor asociado al desarrollo de la capacidad política del niño.

A modo de conclusión, Nussbaum afirma lo siguiente:

Las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan de fuera. Cuando averigüe que su origen se

remonta a un agente definido y cuando hasta cierto punto sea capaz de distinguir ese agente de transformación de su propio yo, las emociones podrán proveerse de un objeto (2001).

Por tanto, el entorno al que llega el niño le proveerá las experiencias de entrada a una vivencia y una experiencia emocional significativa o carente de posibilidad de encuentro e interacción.

Agrega la autora:

El amor no aparecerá del todo, pues el niño todavía no es capaz de concebir al cuidador en su totalidad, como una persona con su propia trayectoria espacio-temporal. Pero si aparecerá una forma rudimentaria de amor y de gratitud a medida que cobre conciencia de que los otros promueven sus esfuerzos por vivir (Nussbaum, 2001).

Ahora se traslada esta reflexión al segundo momento: a un abordaje de la experiencia afectiva en la esfera pública, donde la familia es vista y reconocida como una institución de la sociedad. Es así como, además del ambiente familiar, hay otros espacios que posibilitan el afecto como experiencia de vida agradable o no.

Una de ellas es el contexto social, en el cual se encuentra inmersa la institución familiar. El contexto social permite a la familia resignificar o no sus respuestas afectivas y, por ende, relacionales, de modo que permitirán el refuerzo, el control o la regulación de las acciones de la niña o el niño. Si se ve esta reflexión desde la teoría del reconocimiento de Honneth (2009), ello permitirá comprender que no solo el niño o la niña libran sus luchas morales en busca de su autonomía, sino que a su vez se libra una lucha por la autonomía moral de la sociedad.

Por su parte Amar y otros, citando a Bronfenbrenner, hacen algunas aclaraciones importantes con respecto a lo anteriormente planteado:

Señalando que el individuo es un ser dinámico que se desarrolla continuamente y que no solo es susceptible de ser modificado por el ambiente, sino también de establecer paulatinamente vínculos con éste para reestructurarlo. En este sentido, Bronfenbrenner afirma que la relación entre persona y medio es bidireccional. Asimismo, el autor hace hincapié en la complejidad del concepto "ambiente", puesto que trasciende los límites del entorno inmediato para cobijar, además, las intercomunicaciones entre diferentes entornos y las acciones que sobre tales ejercen entornos más extensos (Amar et al., 2003).

En conclusión y como ha quedado evidenciado, la experiencia afectiva y la teoría del reconocimiento de Honneth (2009) están íntimamente unidas e interrelacionadas desde aspectos teóricos como son la intersubjetividad, el afecto como experiencia de amor, el afecto como experiencia moral, y la búsqueda y expresión de autonomía y autoconfianza, básica en el proceder de las niñas y los niños en primera instancia en el ambiente familiar y en sus interacciones afectivas con sus padres o cuidadores.

También queda claro que la sociedad misma regula, controla e influye en la expresión de afecto de las niñas y los niños en la institución familiar en general.

4.3. Participación infantil

Las mayores lecciones de la vida, si tan solo fuésemos capaces de inclinarnos y ser humildes, las aprenderíamos no de los adultos sabios, sino de los así llamados ignorantes niños.

Mahatma Gandhi

La participación es una acción humana que ocurre en un contexto intersubjetivo, transversal a las dimensiones moral, afectiva y política, a lo que llamaría Honneth (1992) las tres esferas del reconocimiento. En el presente marco teórico ya se realizó un recuento de la teoría del reconocimiento, la teoría objetual y la afectiva; ahora se propone una aproximación a la teoría de participación y sus diferentes modos, así como también se realiza un recorrido teórico por el marco legal internacional y nacional sobre la conceptualización de la participación infantil.

Después de haber hecho una reflexión sobre la teoría del reconocimiento y la afectividad, se considera pertinente comenzar la aproximación sobre la participación infantil. Para ello se parte de la idea expuesta en la *Guía a la Observación General N°7, Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, por su cercanía teórica con la propuesta de Honneth (1992) sobre las tres esferas de reconocimiento.

Según el documento relativo a un proyecto del concejo de Europa, “participación” significa que los niños puedan expresar sus opiniones y narrar sus experiencias y que a dichas opiniones y experiencias se les otorgue la debida importancia al tomar decisiones. El objetivo de la participación infantil es dar visibilidad a los niños en la vida social y en la elaboración de políticas y promover la educación a la buena ciudadanía brindando a los niños oportunidades de experimentar lo que es la democracia. El estímulo de la participación de los niños puede fomentar el respeto recíproco, la confianza y la buena ciudadanía (Bernard Van Lee Foundation, 2007).

En este fragmento se aprecia una cercanía teórica con la propuesta de Honneth (1992) sobre las tres esferas de reconocimiento, ya que ambos coinciden en afirmar que las experiencias tempranas de reconocimiento favorecen el desempeño que cada sujeto individual puede proporcionar al conjunto de la sociedad.

Por otra parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) generó una transformación en la forma en la que se pensaba a niñas y niños; en primera instancia, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos y, en segunda instancia, estableciendo cuatro de sus artículos como principios fundamentales, los cuales son: *1. El derecho de los niños a ser protegidos contra toda forma de discriminación (art.2), 2. El interés superior del niño (art.3), 3. El derecho a la supervivencia y el desarrollo (art.6), y 4. El derecho a formarse un juicio propio, expresar libremente su opinión y ser tenidos en cuenta (art.12).*

En este último artículo se enmarca el concepto de participación contenido en la Convención internacional sobre los Derechos del Niño, en adelante enunciada por la sigla CIDN, y que afirma:

Los estados partes garantizaran al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio de derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (CIDN, 2005).

Esta definición de participación por parte de la CIDN es cercana a la postura de Nussbaum, dado que ambos valoran potencialmente las experiencias tempranas de participación de las niñas y los niños en el ambiente familiar.

Adicionalmente, el artículo 12 de la Convención define que “todos los niños capaces de expresar su opinión tiene derecho a participar en los primeros tres niveles: 1. Ser informado, 2. Expresar una información informada y 3. Lograr que dicha opinión sea tomada en cuenta” (CIDN, 2005). Es importante resaltar la afirmación ‘capaces de expresar’, acuñada por Nussbaum sobre el

niño, que lo percibe como alguien capaz y consciente de sus propios límites mediante la interacción con los otros.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia expresa:

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos (2009).

En la anterior cita se evidencia la concepción que tiene la normatividad colombiana sobre educación inicial, la cual deja por fuera de su reflexión elementos sociológicos como la identidad y la autonomía, de las que habla Axel Honneth (2009) en su teoría del reconocimiento, y en vez de estas antepone conceptos y modelos como competencias, que apuntan más a una racionalidad instrumental, es decir, más al saber hacer que al saber ser y ser con los otros.

El *Documento N°10, Revolución Educativa Colombia Aprende*, emanado del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, afirma: “de manera que el resultado final sea un niño que construye sus propias capacidades de pensar y de elegir interactuando con su propia cotidianidad y con las practicas propias de la cultura en la que se está inscrito” (2009). Este enunciado muestra el resultado como un concepto mecanicista y desplaza a la concepción de experiencia vital como aquella que solo el sujeto dota de su propio significado. Desde allí, los procesos educativos se establecen como fórmulas, como procesos de entradas y salidas de insumos,

y se pierde el carácter intersubjetivo propio de un contexto político. Un resultado final, visto en estas condiciones, lleva a una desarticulación del ideal político de una sociedad democrática.

Como puede constatarse en los párrafos anteriores, el discurso sobre participación infantil generalmente está asociado a mecanismos de participación y/o a aspectos normativos en situaciones de interacción con otros, permitiendo a las niñas y los niños ser conscientes de sí mismos como actores sociales. Sin embargo, desde el punto de vista teórico, se han propuesto otras maneras de comprender la participación infantil. Dentro de las concepciones más citadas acerca de la participación infantil esta la expuesta por Roger Hart, quien define la participación como el “proceso de expresar decisiones que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1992). A partir de esta definición de participación, Hart propone la Escalera de Participación Infantil, dirigida a observar cómo los adultos pueden prestar apoyo a la implicación de los niños en el proceso de participación, cómo evitar la manipulación y cómo lograr modelos de participación genuina, al mismo tiempo que posibilita estructurar alternativas de participación de los niños, niñas y jóvenes.

Dicha escalera de participación es dividida por Hart (1992) en 8 niveles: Manipulación o Engaño, Decoración, Política de forma sin contenido, Asignados, pero informados, Consultados e informados, Iniciado por un adulto con decisiones compartidas con los niños, Iniciado y dirigido por niños, e Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos. Hart (1992) afirma que a partir del cuarto nivel estos son considerados modelos de participación genuina.

Antes de pasar a detallar en qué consistieron los 8 niveles de participación descritos por Hart (1992), es importante expresar que, en la investigación, tanto niñas como niños demostraron una participación autónoma y genuina, logrando expresar opiniones y generar formas subjetivas de relación y acción. A continuación se detalla uno a uno los niveles descritos por Hart y los retos que cada nivel exige.

El primer nivel de la escalera, la *participación Manipulación o engaño*, se caracteriza porque los adultos utilizan a las niñas y los niños para transmitir sus propias ideas y mensajes. Estas acciones no son socializadas con las niñas y los niños y no corresponden a los intereses de los mismos. En el segundo nivel está la *participación de Decoración*, en la cual las personas adultas utilizan a las niñas y los niños como decoración, promoviendo causas en cuya organización ellos no están implicados. La *participación política de forma sin contenido* se encuentra ubicada en el tercer nivel, la cual, según Hart (1992), continúa dentro de las formas inaceptables de participación infantil. En este nivel se hace referencia a la actuación de los niños donde su participación es solo ‘aparente’. Los tres niveles anteriores son considerados como falsa participación, en tanto que las acciones de las niñas y los niños no corresponden a sus intereses, por tanto no se puede hablar aún de participación.

En el cuarto nivel se encuentra la *participación Asignados, pero informados*. En este nivel son los adultos los que generan el proyecto, pero informan a niñas y niños del objetivo del proyecto y su participación en él. Los mensajes son transmitidos en una sola vía: desde los adultos hacia los niños. En consonancia con este nivel propuesto por Hart (1992), la Cartilla *Enrédate con Unicef* afirma que “este punto representa la movilización social y es la forma más utilizada por los

organismos internacionales que llevan a cabo proyectos en los países del Sur en el área de cooperación infantil” (2000). El quinto nivel de Participación es denominado *Consultados e informados*; aquí los adultos consultan e informan a las niñas y los niños del proyecto a desarrollar y estos deciden si quieren involucrarse activamente en dicho proyecto. La *participación Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños*, es el sexto nivel de la escala y se caracteriza porque las actividades son pensadas por adultos, pero la toma de decisiones es conjunta entre adultos y niñas y niños, dándose una relación de igualdad.

En este nivel es necesaria la implicación de las niñas y los niños en cierto grado, para poder tomar decisiones conjuntas. En el séptimo nivel, *Iniciado y dirigido por niños*, la acción se gesta por las mismas niñas y niños y son ellos quienes solicitan el apoyo o no de los adultos. El último nivel es *la participación iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos*; este nivel, al igual que el anterior, implica que las niñas y los niños sean los gestores de sus acciones, sin embargo, en él los adultos participan apoyando las acciones gestionadas por las niñas y los niños, y sigue estando la participación de los adultos presentes, dado que según Hart (1993), citado por la cartilla *Enrédate con Unicef*, la meta:

No es dar ánimos al desarrollo del 'poder infantil' ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad. Si inician su propio proyecto, se debe permitir que sigan dirigiéndolo gestionándolo. Y si eligen colaborar con adultos en un proyecto emprendido por ellos, se debe aplaudir como una demostración de que estos niños se sienten suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad para no negar su necesidad de colaboración ajena (2000).

Si bien los marcos normativos aún permanecen inmóviles en la conceptualización y generación de mecanismos de participación, como puede apreciarse en las ideas citadas hasta aquí, los diferentes enfoque teóricos insisten en ampliar la mirada y la comprensión sobre la infancia y los procesos de participación que en ella acontecen, precisamente con el ánimo de crear contextos más incluyentes y comprensivos para las niñas y los niños, así como sus vivencias de participación genuina, como lo definiría Hart, que permitan superar las concepciones reduccionistas que sobre ellos se han mitificado hasta ahora.

Bruner expresa precisamente una idea al respecto y afirma que:

Es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humana. La cultura occidental, a pesar de la evidencia científica, sigue considerando el pensamiento del niño como una estructura muy elemental y desorganizada, como si fuera una serie amorfa de momentos psíquicos que se remplazan unos a otros o se aglutinan sin un verdadero principio de unidad. Por esto existe el prejuicio de interpretar que el pensamiento infantil y lo que el niño expone, no tiene el valor ni la importancia del pensamiento adulto (citado por Amar, 2000).

Finalmente, es necesario contrastar estas visiones de mundo que sitúan a niñas y niños en posiciones de desventaja social y política, y asimismo reiterar la responsabilidad que las diferentes instituciones sociales tienen al respecto. Por eso se considera pertinente, a modo de conclusión, convocar las ideas de Arzate y Cadenas (1999) cuando afirman que:

De acuerdo a la propuesta metodológica “niño a niño” que se presenta en el libro “Jugando en serio”, el proceso educativo de participación infantil busca fortalecer las experiencias y capacidades organizativas que son propias de la niñez. Significa el despliegue de su capacidad para actuar de maneras diversas frente a las situaciones que se le presentan, y de encontrar,

construir y elegir las opciones que mejor favorecen su desarrollo. Dicha metodología propone que un proceso de organización infantil de este tipo involucra tres niveles de desarrollo: cognitivo, social y emocional (citado en Suárez, Negrete y Viveros, 2000).

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Interpretar las vivencias afectivas en los procesos de participación de niñas y niños de 5 a 6 años en el ambiente familiar

5.2. Objetivos específicos

- Analizar los modos de participación de niñas y niños en el ambiente familiar.
- Identificar la expresión de las vivencias afectivas de niñas y niños, en los procesos de participación en el ambiente familiar.

6. METODOLOGÍA PROPUESTA

Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar, fue una investigación cualitativa de corte comprensivo. Como tal, acudió a la hermenéutica como enfoque metodológico, específicamente a los planteamientos de Gadamer y Ricoeur, en tanto que bajo sus premisas la hermenéutica se asume como una ciencia interpretativa que centra su mirada en la comprensión de las acciones humanas en su contexto histórico y social, fuera del cual éstas perderían su significado y, en consecuencia, advierten la importancia de suprimir la arbitrariedad y las limitaciones propias de los hábitos mentales de quien investiga, debido a la heterogeneidad que existe entre el ‘significado’ que pueda tener el mismo acontecimiento para quien investiga y quien es investigado.

De igual forma, este enfoque hermenéutico afirma que siempre que los observadores se acercan a una realidad, ésta varía a medida que se profundiza en ella y se le reformula según haya orientado la comprensión de dichos observadores. Así mismo, postula que la verdad está íntimamente ligada al método y no puede considerarse a una sin la otra. Por eso, se autopostula como alternativa a los enfoques modernos que pretenden acercarse a los fenómenos humanos desde el método científico.

Finalmente, desde la hermenéutica Gadameriana se afirma que el individuo tiene una conciencia históricamente moldeada y por ello, está plenamente formado por ella.

Por otra parte, en los últimos años, las Ciencias Sociales han protagonizado el surgimiento de distintos lenguajes científicos con una variedad de posiciones epistemológicas que se configuran

en posibles caminos de investigación. Se ha propuesto una multiplicidad de métodos que tienen por objetivo atender y comprender la peculiaridad de los fenómenos y la diversidad de fines que la vida propone, sin alterar e influenciar arbitrariamente sobre la realidad misma. Es así como el trabajo investigativo que se propuso está sustentado por el paradigma de la investigación cualitativa, donde, como lo expresa Galeano, se ponen:

En cuestión los universalismos y los enfoques estructurales para situar la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares, con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales (2004, p.11).

Es importante anotar que la investigación propuesta, en lo que respecta al conjunto de estrategias e instrumentos que se utilizaron para la recolección, registro y sistematización de la información, está sustentada en la autora María Eumelia Galeano Marín y su obra *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Por tanto, desde esta postura metodológica las estrategias serán concebidas, según Galeano, como “modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa” (2004, p.19). Así, las estrategias, desde esta postura metodológica, son ‘mediadoras’ entre los enfoques de investigación y las técnicas más específicas de recolección y análisis de la información.

Las técnicas serán comprendidas, por tanto, como las herramientas utilizadas para recoger, generar, registrar y analizar la información que contribuirá al logro de los objetivos planteados en

la investigación. Cabe anotar que las técnicas, como lo expresa Galeano (2004), favorecerán innegablemente la creatividad, la imaginación y la innovación, características imperativas e inherentes a los enfoques cualitativos, obviamente de acuerdo con las particularidades de cada proceso. Estas técnicas son diversas, de uso cotidiano y mediaron o posibilitaron el acercamiento y la interacción con las niñas, los niños y sus familias.

En coherencia con el paradigma cualitativo de investigación en ciencias sociales y con la propuesta metodológica planteada por María Eumelia Galeano (2004), se expone también como apuesta metodológica el enfoque Hermenéutico, puesto que el énfasis de la investigación está definido en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, dándose toda la relevancia y el respeto a los significados, hábitos y practicas humanas, tal y como lo vivencian y exponen o lo narran sus protagonistas. El investigador valora de forma respetuosa y fiel las vivencias, los contextos y las personas que permean y participan del estudio, y su labor consiste en comprender e interpretar la realidad social y humana tal y como esta se desarrolla y expone. De igual forma, y en palabras de Galeano, “la relación que se establece entre el investigador y los participantes conlleva una responsabilidad ética, con especial sensibilidad frente a los efectos que la investigación llegue a causar en estos” (2004, p. 21). De acá que el investigador, desde este enfoque, evite los juicios de valor, los sesgos subjetivos y la interpretación desenfocada de la vivencia y la realidad de quienes estudia.

Una vez definido y expuesto el panorama metodológico que compete al presente ejercicio investigativo en cuanto a paradigma, enfoque y modelo o propuesta metodológica, se procede entonces a definir las estrategias a utilizar, para que el logro del objetivo del estudio pueda

alcanzarse y llegue a obtenerse unos resultados confiables y satisfactorios a nivel conceptual y teórico.

La primera estrategia a exponer es *la investigación documental*, por ser considerada una estrategia obligada del proceso investigativo, independientemente de la perspectiva metodológica que se asuma (Galeano, 2004). Esta estrategia conlleva a la revisión de estudios, informes de investigación, bibliografía, literatura y todos los documentos que se hayan producido en el contexto académico relacionados con el tema de estudio.

Para la realización de la investigación documental se definieron tres (3) momentos importantes del proceso:

- En el diseño de la investigación se realizó una *revisión previa o rastreo de estudios e investigaciones anteriores* sobre el tema de interés, identificándose claramente qué se ha dicho o producido al respecto, desde qué enfoque o posición teórica y qué resultados se obtuvieron.
- En cuanto a la gestión e implementación de la investigación (información relevante al trabajo de campo), se realizó la búsqueda y la selección de información relevante y pertinente al tema que se investiga, a través de las técnicas de *inventario de documentos existentes y el análisis del contenido*. Posterior a dicha búsqueda de información, se procedió a clasificar y valorar los documentos seleccionados, a través de la elaboración de *fichas de contenido, lecturas cuidadosas, elaboración de esquemas y mapas mentales*.
- En cuanto a la socialización y la comunicación de los resultados que se configuran en la memoria metodológica del estudio o de la investigación, se encontraron la *validación de pares*

académicos, la difusión y devolución social de la investigación a través del simposio y la convocatoria final a los participantes de la investigación para presentarles los resultados.

Otra estrategia que se llevó a cabo para recoger y posteriormente analizar la información levantada es la *observación participante*, definida por Galeano como:

La recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades. Los observadores están capacitados para encontrar el momento adecuado de observar y grabar la rutina, las actividades inusuales y las interacciones que suceden de manera normal y espontánea en el campo objeto de estudio, sin involucrarse personalmente en lo que ocurre (2004, p. 34).

Acá el rol del investigador es el de observador como participante, porque privilegia la observación sobre la participación, revelando a los sujetos de la investigación su actividad (previo consentimiento informado). La observación se realizó de forma directa en la realidad contextual y cotidiana de los protagonistas, es decir las familias participantes, y el observador participante en ocasiones interactuó con los sujetos (dando instrucciones, encuadrando, estableciendo relaciones de confianza), y en otros momentos minimizó al máximo su interacción.

Para la ejecución de la estrategia de observación participante, se plantearon las siguientes fases (Galeano 2004):

- Fase exploratoria: en esta fase el objetivo fue ingresar al escenario de observación, establecer confianza, firmar el consentimiento informado (Anexo 1) y realizar el encuadre sobre el

escenario, los actores, la dinámica, etc. Los investigadores, adicionalmente, definieron las unidades de observación según las categorías temáticas del estudio.

- Fase de focalización: en esta fase el objetivo fue clasificar y relacionar la información obtenida o levantada. Los investigadores definieron acá las actividades o técnicas que se utilizaran para levantar la información, así:

En un principio se pretendió utilizar el cuento *Las jirafas no pueden bailar* como herramienta o técnica didáctica, donde los padres, o quienes hacían sus veces, debían leer a las niñas y los niños del estudio el cuento en mención. Posteriormente, y dada la dificultad para obtener el cuento original, se reemplazó el cuento por otro con título *Franklin es un mandón* como herramienta o técnica didáctica, donde los padres o quienes hacían las veces de cuidador principal, leyeron a las niñas y los niños del estudio dicho cuento, posibilitándose el encuentro entre ellos más allá de la interacción cotidiana. Posterior a la lectura del cuento, se realizó un concurso mediante tarjetas de preguntas ilustradas con los personajes del cuento.

Juegos de mesa “*Pitureka, pisingaña, cuack y lotería*”. Estos juegos permitieron a los investigadores observar la dinámica entre padres e hijos en el contexto familiar. También facilitó a los participantes o actores del estudio interactuar entre sí con naturalidad en un ambiente de diversión y confianza. Lo anterior teniéndose en cuenta que Winnicott decía que “el juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (1978). Con este ejercicio, las familias se implicaron de tal forma que desarrollaron reglas nuevas, aprovecharon la experiencia para educar a los hijos y demostraron una conducta solidaria y afectiva entre sus miembros y con los investigadores.

La *entrevista semiestructurada* a padres o quienes hagan sus veces, permitió la realización de un sondeo sobre conceptos básicos relacionados con las categorías temáticas, tales como afectividad, participación y reconocimiento.

La entrevista a niñas y niños se realizó a través de la presentación de imágenes, donde las niñas y los niños tuvieron la posibilidad de expresar lo que vieron y relacionarlo con sus propias vivencias.

Se propuso una actividad grupal llamada inicialmente *El juego “callejero”*, donde se pretendía que las niñas y los niños, con sus padres o cuidadores significativos, participaran de forma espontánea mediante el juego al aire libre. Esta actividad, por dificultades de las familias para acudir al encuentro en espacios ajenos a sus hogares, fue reemplazada por una obra de títeres, llamada *Las jirafas sí pueden bailar*, donde se representó la historia de una jirafa que deseaba participar de un baile, pero que recibió la aprobación y la desaprobación de algunos amigos. Posteriormente se escuchó la participación de las niñas y el niño y sus cuidadores frente a lo que pensaban y les generaba la obra. Posteriormente, se llevó a cabo otra actividad titulada *Mi receta favorita*, consistente en que los investigadores organizaron una mesa con una variedad de ingredientes, tales como Nutella, pan, jugos, maltas, mermelada, galletas, salchichas, marmelos, queso crema, nachos, maicitos, arequipe y frutas. Las niñas y el niño, en compañía de sus familiares, acordaron qué combinaciones hacer y qué platos preparar durante la sesión. El objetivo de esta actividad fue observar la interacción de padres y niños en un espacio informal no regulado por normas.

- Fase de profundización: En esta fase el objetivo es interpretar la información de campo recogida y resignificar el sentido de la acción social de los protagonistas o actores del estudio a la luz de las categorías temáticas definidas y de la teoría.

Para las fases anteriormente mencionadas se realizaron nueve sesiones con las familias, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Resumen de las fases de la investigación y su modo de realización.

FASE	TÉCNICA	LUGAR	NÚMERO DE SESIONES	HORAS
EXPLORATORIA	Encuadre y firma de consentimiento informado	Hogar de la familia participante	2 Sesiones	A necesidad de cada técnica
FOCALIZACIÓN	Cuento “Franklin es un mandón”	Hogar de la familia participante	2 Sesiones	
	Entrevista conversacional	Hogar de la familia participante	1 Sesión	
	Juegos de mesa como: “Pintureka, pisingaña, lotería y cuack	Hogar de la familia participante	2 Sesiones	
	Obra de títeres “las jirafas sí pueden bailar”.	Hogar de la familia participante	1 Sesión	
	“Mi receta favorita”	Hogar de la familia participante	1 Sesión	

Fuente: Diseño propuesto por el grupo de investigación.

A continuación se detallan los recursos materiales y humanos que fueron necesarios para el trabajo investigación en campo:

- Recursos materiales: 4 cuentos de *Franklin es un mandón*, Juegos de mesa pictureca, pisingaña, lotería y cuack, grabadora de audio, cámara fotográfica, computador portátil, impresora, papelería.
- Recursos Humanos: tres investigadores, asesora investigadora, familias participantes.

Se realizó el registro y sistematización de la información a través de la técnica de *diarios de campo*. Esta se asumió como memoria metodológica de cada sesión durante el proceso.

La *grabación de audio* fue también un recurso admitido para levantar la información de forma fiel a cada vivencia, con previa autorización de los participantes. Cabe anotar que, como cada encuentro se desarrolló en sesiones aproximadas de una hora a hora y media, este fue el tiempo estimado de grabación por sesión.

7. POBLACIÓN

El proyecto investigativo se llevó a cabo con niñas y niños de 5 a 6 años de edad, en su contexto familiar. Se tomaron 2 familias de la ciudad de Medellín, de estrato socioeconómico 2 y 3. Las familias que participaron de la investigación no estuvieron enmarcadas dentro de una tipología específica, ya que se asumió a la familia de acuerdo a lo expuesto por Rodrigo y Palacios:

...se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (2000).

7.1. Muestreo

Para el ejercicio investigativo *Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*, se realizó un muestreo de tipo intencional o de conveniencia, dado que se seleccionaron directa e intencionadamente los individuos de la población.

8. RESULTADOS /PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES

BENEFICIARIOS

La tabla 2 muestra los productos, los indicadores y los beneficiarios de la investigación.

Tabla 2. Generación de nuevo conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Tesis	Aprobación y posterior Publicación de la Tesis	Comunidad Académica
Artículo de resultados	1 Artículo listo para posterior publicación en una revista indexada	Comunidad Académica
3 Artículos teóricos o de reflexión.	1. Artículo sobre Participación. Sandra Salazar Molina 2. Artículo sobre Afectividad. Esperanza M. González M. 3. Artículo sobre Reconocimiento. Carlos Mario Sucerquia I	Comunidad Académica
PROPUESTA EDUCATIVA	Artesanas con amor. Por el reconocimiento del amor descalzo.	Hogares sustitutos Comunidad Académica.

Fuente: Diseño propuesto por el grupo de investigación.

Por su parte, la tabla 3 muestra cómo se espera que la investigación redunde en el fortalecimiento de la comunidad científica y académica.

Tabla 3. Fortalecimiento de la comunidad científica.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Producción de conocimiento sobre el reconocimiento de la participación de niñas y niños en el ambiente familiar	Un grupo de estudiantes con participación académica y social, diseñando propuestas de investigación y desarrollo.	Comunidad académica interesada en niñez y juventud. Sociedad civil Colombiana.

Fuente: Diseño propuesto por el grupo de investigación.

Asimismo, la tabla 4 recoge el impacto esperado de la investigación en el contexto social.

Tabla 4. Apropiación social del conocimiento.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Un foro sobre los resultados producto del estudio.	Foro publicitado y realizado el primer semestre de 2014.	Comunidad académica y estudiantil de varias universidades.
Propuesta educativa	Insumo teórico, Cartilla-escuelas de padres para el reconocimiento de la participación – construcción de cuentos.- juegos	Maestros/niñas y niños/padres de familia.

Fuente: Diseño propuesto por el grupo de investigación.

9. IMPACTOS ESPERADOS A PARTIR DEL USO DE LOS RESULTADOS

La tabla 5 muestra cuáles son los impactos que se esperan a partir del trabajo, mostrando también los indicadores verificables de dichos impactos y cuáles son los supuestos en los que se basan.


Tabla 5. Impactos esperados.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Tesis	4 años	Publicación de la tesis.	A partir de la aprobación de la tesis, se gestionará su publicación en revistas indexadas interesadas en el desarrollo humano y en temáticas educativas.
Propuesta Educativa	1 año	Insumo teórico, Cartilla-escuelas de padres para el reconocimiento de la participación – construcción de cuentos.- juegos.	
Artículos	2 años	Publicación de artículos.	A partir de la aprobación de los artículos, se gestionará su publicación en revistas indexadas interesadas en el desarrollo humano y en temáticas educativas.

Fuente: Diseño propuesto por el grupo de investigación.

Del mismo modo, la tabla 6, en la página siguiente, expone el cronograma con base en el cual se desarrolló el proyecto.

Tabla 6. Cronograma de ejecución.

		CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN DEL TRABAJO INVESTIGATIVO																																							
		SEPT				OCT				NOV				DIC				ENE				FEB				MAR				ABR				MAY				JUN			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Trabajo de Campo	Primer contacto con las familias		X																																						
Trabajo de Campo	Primera reunión con las familias para explicar el panorama general de la investigación			X																																					
Trabajo de Campo	Segunda reunión con el desarrollo de la entrevista padres sobre las nociones de participación y firma de consentimiento informado				X																																				
Trabajo de Campo	Primer encuentro con niñas y niños juegos de mesa (actividades rompe hielo)					X																																			
Trabajo de Campo	Lectura del cuento "Franklin es un mandón".						X																																		
Trabajo de Campo	Entrevista con niñas y niños sobre nociones de participación a través de fichas preguntas sobre cuento Franklin es un mandón.							X	X																																
Trabajo de Campo	Obra de títeres "Las jirafas si pueden bailar".									X																															

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alegre, S, Hernández, X, & Roger, C. (2014). SIPI, CUADERNO 05. *El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*. ISSN 1999-6179.

Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia: Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Lleida, España: Milenio.

Amar Amar, J. (Julio de 2000). La participación de los niños. *Espacio para la infancia*, 14, 17-21.

Amar, J. A, Llanos, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores. *Psicología Desde El Caribe*, 11

Apud, A. (2000). Participación infantil. *Enrédate con UNICEF*.

Ato, E. & Galían, M. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 1, 33.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caballero, R. *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Democracia y Derechos Humanos, Facultad Latinoamericana de ciencias sociales sede México (FLACSO-MÉXICO)

Castañeda; Bernal; & Estrada (s.f.) *Lineamiento Técnico de Participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*.

Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Fundación Bernard Van Leer (2007). *Guía a la observación general N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Díaz, S. P. (Julio-Diciembre de 2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8, 2, 1149-1157.

Díaz, S. P. (2010). "Participar como niña o niño en el mundo social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, 8, 2, (julio-diciembre), 1149 -1157.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard van Leer (2000). *Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta editores.

Garzón, J.; Pineda, N. & Acosta, A. (2004). Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación niñas y niños. Bogotá: CINDE.

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la ciudadanía*.

Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.

Honneth, A. (1997a). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*.

Honneth, A. (1997b). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8.

Lans Down, G. (Mayo de 2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. (36).

Lans Down, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Centro de investigación Innocenti, Florencia.

Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: *Transformación en la convivencia*, Ediciones Dolmen.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2009a). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Taller creativo de Aleida Sanchez.

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Documento N°10*. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá: autor.

Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Ortíz, M., Fuentes, M., & López, F. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación*, 151-175.

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230.

Restrepo-Mesa, H.; Quiroz, I.; Ramírez, G.; & Mendoza, J. (2010). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. Tesis de maestría. Maestría en Educación Y Desarrollo Humano, Medellín.

Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde.

Sampaio (2009). *Crítica del Agravio Moral*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Sauri Suarez, G.; Negrete, N.; & Viveros, F. (Julio de 2000). Participación infantil: Herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la infancia*, 14, 46.

Sauri Suarez, G. (2000). Bernard Van Leer Foundation. Participación Infantil: herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la Infancia, Participación Infantil*, 14.

Sutil, C. (2002). Objetal, intersubjetivo, vincular: El psicoanálisis anticartesiano. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 4, 2, 273-286.

Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista De Sociología*, 26, 45-57

UNICEF, Centro de Investigación Innocenti (2005). *La evolución de las facultades del Niño*. Save the Children

Zeledón, M. D. P. (2005). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía*

democrática. Doctoral disertación, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Cibergrafía

Apud, A. (2000). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF. Recuperado de www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf

Baratta, Alessandro (s.f.): *Infancia y democracia*. Recuperado de en:www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/infancia_democracia_A.Baratta.pdf

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De La participación simbólica a la ciudadanía*. Recuperado de www.deceroasiempre.gov.co/.../6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadani...

Insight, I. (2005). *La evolución de las Facultades del Niño*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Florencia. Recuperado de <http://www-prod.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

Honneth, A. (1997). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36797/38804

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3980606.pdf

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1609-74752010000200014&script=sci_arttext

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

Esperanza María González Marín

Sandra Patricia Salazar Molina

Carlos Mario Sucerquia Idarraga

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2014

RESUMEN TÉCNICO

Descripción del problema

En Colombia, la participación de niñas y niños es un tema de actualidad y de mucha resonancia social debido al nuevo estatus de ciudadanos que se les ha otorgado y a los logros en materia de derechos, como es el caso de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1991 y la Ley 1098 de 2006, que garantiza la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, es urgente intervenir la tradición social que concibe la niñez como un periodo de inmadurez cognitiva, y empezar a comprender que la participación de niñas y niños también está estrechamente relacionada con su reconocimiento como sujetos capaces de apropiarse y pensar lo vivido, sentirlo, juzgarlo y expresarlo, principalmente en su ambiente familiar.

En respuesta a esa tradición social mencionada, se observa una creciente movilización académica, y actualmente pueden citarse trabajos investigativos del orden internacional, nacional y local, que se encuentran descritos en breve y cuyas conclusiones destacan la importancia de seguir pensando, dinamizando y actualizando las concepciones de infancia y participación, así como las de espacios y mecanismos, de manera que puedan asegurarse mejores garantías para la niñez.

A continuación se citan, en el orden descrito anteriormente, una por cada ámbito, tres de las investigaciones más relevantes que hacen parte de la revisión de antecedentes, con el fin de visibilizar en ellas sus problemas de investigación, categorías relevantes y resultados

investigativos así como las perspectivas emergentes de trabajo que surgen por efecto del mismo proceso investigativo.

En el contexto internacional cabe destacar la investigación titulada *La Cultura Familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños de 5 a 6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Es una tesis doctoral del programa de doctorado Educación y democracia, de la Universidad de Barcelona, Bienio 2001-2003, realizada por la Dra. María del Pilar Zeledón Ruíz. Este proceso investigativo reporta como conclusión que:

Los gestos y expresiones de afecto son uno de los mecanismos de comunicación no verbal utilizados con mayor frecuencia por los padres en sus relaciones cotidianas con sus hijos. Las muestras de cariño "endulzan" la atmósfera familiar y configuran un clima de aceptación que fortalece la autoestima en niñas y niños y refuerza el respeto y la admiración por los adultos” (Zeledón, 2003).

En el contexto nacional, la investigación titulada *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas: estudio de prácticas comunicativas en el ámbito nacional*, fue realizada en 2009 por la Dra. Diana Concha Ramírez de la Facultad de comunicación y lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Sobre la relación de niños con adultos este estudio concluye:

Respecto a los padres y las madres, ellos establecen la relación con sus hijos desde cuatro características a saber: proyección, transmisión de valores, mediación y posición de espectador. A través de cada una de estas acciones los padres expresan el afecto a sus hijos en la interacción padres/madres – niños (as) el sentimiento que prevalece es el amor (Concha, 2009).

En el contexto local, *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida* es una tesis de maestría presentada por Hernán Restrepo-Mesa, Isabel Cristina Quiroz Ospina, Gustavo Adolfo Ramírez García y Yanneth Mendoza Calle en 2009. Los hallazgos de esta investigación refieren lo siguiente:

Existe una insuficiente producción teórica e investigativa en torno a la participación desde el nacimiento y en algunos ámbitos académicos suscita escepticismo, pues tradicionalmente, la participación se ha sustentado en la capacidad discursiva y argumentativa de los sujetos, quedando relegado su ejercicio para etapas posteriores. En este sentido, aunque el estudio propone un concepto de participación que incluye a los bebés y las bebés, es necesario seguir profundizando esta categoría desde una perspectiva incluyente, al igual que otros conceptos relacionados, tales como el reconocimiento, la subjetividad, la ciudadanía y lo político (Restrepo-Mesa, Quiroz, Ramírez y Mendoza, 2009).

Posterior a la revisión de antecedentes investigativos, se logró hacer una clasificación por temas, así: unas investigaciones describen el fortalecimiento de políticas para la primera y segunda infancia, y otras se refieren al desarrollo y promoción de estrategias y mecanismos de participación en la escuela y otras instituciones que actúan como espacios de socialización.

También se observaron hallazgos investigativos orientados a promover en la sociedad, y particularmente en las familias, reflexiones en torno al reconocimiento de derechos y deberes de niñas y niños como ciudadanos. Sin embargo, dentro de los antecedentes rastreados, la afectividad y el reconocimiento no han sido observados ni descritos en detalle dentro de los procesos de

participación de niñas y niños al interior de su familia, como dimensiones de interacción intersubjetiva, estrechamente asociada al desarrollo de la ciudadanía de niñas y niños.

A partir de esta perspectiva, se identificó la oportunidad investigativa para abordar el tema de la participación de niñas y niños, teniendo en cuenta el reconocimiento de sus vivencias afectivas, privilegiando sus experiencias y construcciones, tal y como ellos las significan, de modo que los procesos de participación de niñas y niños en la familia, sean comprendidos como procesos genuinos y automotivados que trascienden el actual enfoque de derechos y su carácter directivo.

Por tanto, esta investigación se planteó, como objetivo general, interpretar las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años de edad en los procesos de participación en el ambiente familiar. Asimismo, se propuso de manera específica analizar sus modos de participación y las expresiones de sus vivencias afectivas.

Ruta conceptual

La ruta conceptual planteada para este ejercicio de investigación está alineada con las tres categorías principales del trabajo, que son *Afectividad*, *Participación* y *Reconocimiento*. Para el abordaje de cada una de estas categorías, el equipo de trabajo tuvo en cuenta la afinidad teórica con cada uno de los autores seleccionados durante el proceso. Asimismo, se procuró que existiera una afinidad entre sus posturas epistemológicas y el enfoque metodológico de la investigación, de modo que pudiera establecerse un diálogo entre los intereses del equipo investigador, los participantes de la investigación y los aportes conceptuales de los autores. A continuación se ofrece una breve descripción de cada categoría, sus respectivos autores, sus postulados teóricos y sus respectivos enfoques.

Reconocimiento. A modo de encuadre epistemológico, conviene explicar que la *Teoría del Reconocimiento* se circunscribe en la escuela sociocrítica del pensamiento alemán, específicamente en la que se conoce hoy como la tercera generación de la Escuela de Fráncfort. Entendiendo, claro está, como *Teoría Crítica de la Sociedad*.

La perspectiva de Honneth (2009) sobre el reconocimiento permite una comprensión más amplia sobre las luchas sociales, al comprenderlas como parte de un proceso emancipatorio no solo de individuos, sino también de las sociedades; Honneth (2009) no ve en las luchas sociales una lucha por la supervivencia, sino una lucha moral por el reconocimiento, a través de la cual cada sujeto, y en consecuencia cada sociedad, explora, apropia y expande su autonomía.

Lo novedoso dentro de este giro que imprime Honneth (2009) a la mirada crítica sobre los modos de organización de las sociedades modernas, es que centra en las tensiones morales, resultantes de las luchas sociales, las condiciones de posibilidad para nuevas formas de organización en tanto que cada sujeto logre un tránsito positivo por lo que él denomina las “tres esferas del reconocimiento” (Honneth, 2009), las cuales son: la esfera del *amor*, la esfera del *derecho* y la esfera de la *solidaridad*. Desde esta concepción, el sujeto emerge cada vez más consciente de sí mismo, su autonomía, y su responsabilidad como miembro de una sociedad con tradición moral.

Afectividad. A continuación se realiza un recorrido teórico sobre los aportes significativos que se retomaron en cuanto a la teoría del desarrollo afectivo infantil, desde la perspectiva de las relaciones objetales, y su influencia en el establecimiento de vínculos en el escenario familiar o de

crianza; también se abordó la teoría del desarrollo emocional propuesta por Nussbaum (2001), cuyo enfoque se circunscribe en la escuela del liberalismo político; y finalmente, la teoría de Maturana (1999) con enfoque post racionalista y fenomenológico, para quien el ser humano desde su nacimiento es biológicamente amoroso.

Tyson y Tyson (2000), al referirse a la teoría de las relaciones objetales y específicamente al desarrollo del afecto, afirman lo siguiente:

Para el niño las representaciones mentales del objeto y del *self* se construyen a partir de los pasos progresivos en el desarrollo de las relaciones con los objetos. Malher puntualizó la disponibilidad emocional apropiada de la madre y el intercambio afectivo entre ésta y su bebé como rasgos importantes para promover la formación de las estructuras psíquicas (Citado en Ramírez, 2010).

El amor, por tanto, es visto como una experiencia que involucra el encuentro con el otro, y es a partir de dicha experiencia que el ser humano da significado a las interacciones humanas en adelante.

Desde una perspectiva biologicista, Maturana (1999) expone que el ser humano nace con capacidad de amar, y por tanto es muy difícil que un niño o una niña no vivencie lo que Honneth (2009) denominó experiencias de reconocimiento o menosprecio en la esfera afectiva. Como Maturana (1999) lo expresa:

En la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos, nosotros surgimos como hijos del amor. Esto no tiene que ver con lo bueno o con lo malo, tiene que ver con la emoción

que constituyo la posibilidad de la convivencia en la cual surgió el lenguaje e hizo posible las transformaciones evolutivas que tuvieron lugar de modo que ahora somos como somos (1999).

Para este autor, el amor es la emoción que dirige el encuentro con el otro, y dicha emoción estará mediada por la experiencia y el lenguaje.

Por último, se abordaron los postulados teóricos de Nussbaum (2001). Para esta autora, el punto de partida es la calidad del vínculo afectivo entablado durante los primeros años de vida del niño o la niña con sus cuidadores, al cual ve como un factor asociado a las futuras cualidades que el niño o la niña desarrollen como sujetos políticos, específicamente en el ámbito de la participación.

Para Nussbaum (2001), las emociones de un ser humano, incluida la emoción de amor, tienen un contenido cognitivo que se envuelve en la historia narrativa de cada ser humano, y que las emociones no pueden entenderse si no se comprende esta historia en la primera infancia y en la niñez; además, por estar atravesadas por la experiencia práctica y la razón, están implicadas en el comportamiento moral del individuo. También indica la autora que ciertas características de una historia humana hacen que las emociones sean intrínsecamente problemáticas desde el punto de vista moral.

Participación. Después de haber hecho una reflexión sobre la teoría del reconocimiento y la afectividad, se considera pertinente comenzar la aproximación sobre la participación infantil. Para ello se partió de la idea expuesta en la *Guía a la Observación General N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (Fundación Bernard Van Leer, 2007) por su cercanía teórica con la propuesta de Honneth (1992) sobre las tres esferas de reconocimiento.

Según el documento relativo a un proyecto del concejo de Europa, “participación” significa que los niños puedan expresar sus opiniones y narrar sus experiencias y que dichas opiniones y experiencias se les otorgue la debida importancia al tomar decisiones. El objetivo de la participación infantil es dar visibilidad a los niños en la vida social y en la elaboración de políticas y promover la educación a la buena ciudadanía brindando a los niños oportunidades de experimentar lo que es la democracia. El estímulo de la participación de los niños puede fomentar el respeto reciproco, la confianza y la buena ciudadanía (Fundación Bernard Van Leer, 2007).

Por otra parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) generó una transformación en la forma en la que se pensaba a las niñas y a los niños, en primera instancia, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos y, en segunda instancia, estableció cuatro de sus artículos como principios fundamentales.

Por último, dentro de las concepciones más citadas acerca de la participación infantil, está la expuesta Roger Hart, quien define la participación como el “proceso de expresar decisiones que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (1992). A partir de esta definición de participación, Hart propone la Escalera de Participación Infantil, dirigida a observar cómo los adultos pueden prestar apoyo a la implicación de los niños en el proceso de participación, cómo evitar la manipulación y cómo lograr modelos de participación genuina, al mismo tiempo que posibilita estructurar alternativas de participación de los niños, niñas y jóvenes.

Presupuestos epistemológicos

Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar es una

investigación cualitativa de corte comprensivo. Como tal, acude a la hermenéutica como enfoque metodológico, específicamente a los planteamientos de Gadamer y Ricoeur, en tanto que bajo sus premisas la hermenéutica se asume como una ciencia interpretativa que centra su mirada en la comprensión de las acciones humanas en su contexto histórico y social, fuera del cual éstas perderían su significado, y en consecuencia advierten la importancia de suprimir la arbitrariedad y las limitaciones propias de los hábitos mentales de quien investiga, debido a la heterogeneidad que existe entre el “significado” que pueda tener el mismo acontecimiento para quien investiga y para quien es investigado.

De igual forma, este enfoque hermenéutico afirma que siempre que el observador se acerca a una realidad ésta varía a medida que se profundiza en ella y se le reformula según vaya orientado la comprensión de dicho observador. Asimismo, postula que la verdad está íntimamente ligada al método y no puede considerarse a una sin la otra. Por eso, se autopostula como alternativa a los enfoques modernos que pretenden acercarse a los fenómenos humanos desde el método científico.

Finalmente, desde la hermenéutica Gadameriana se afirma que el individuo tiene una conciencia históricamente moldeada y por ello, está plenamente formado por ella.

Metodología utilizada en la generación de la información

En cuanto a la selección de la población y la muestra, en el ejercicio investigativo titulado *Las jirafas también bailan. Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*, se debe tener en cuenta que la población estuvo comprendida por 2 familias de la ciudad de Medellín, de estrato socioeconómico 2 y 3. Las familias que participaron de la investigación no estuvieron enmarcadas

dentro de una tipología específica, ya que se asumieron a partir del concepto de familia de acuerdo a lo expuesto por Rodrigo y Palacios:

... se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (2000).

Para la ejecución del trabajo de campo correspondiente al ejercicio investigativo, se realizó un muestreo de tipo intencional o de conveniencia, dado que se seleccionó directa e intencionadamente a los individuos de la población; es así como el estudio se llevó a cabo con 2 niñas de 5 y 6 años, la madre y el padre, y 1 niño de 6 años, la abuela y la madre. Las actividades o estrategias correspondientes al levantamiento de la información se desarrollaron en el ambiente propio de cada familia.

Una vez definido y expuesto el panorama metodológico en cuanto a paradigma, enfoque y modelo, se procedió a definir las estrategias y actividades a implementarse para levantar la información y para que el logro del objetivo del estudio pudiese ser alcanzado.

La primera estrategia a exponer es la *investigación documental*, por ser considerada una estrategia obligada del proceso investigativo, independientemente de la perspectiva metodológica que se asuma (Galeano, 2004). Esta estrategia conllevó a la revisión de estudios, informes de investigación, bibliografía, literatura y todos los documentos que se produjeron en el contexto académico relacionados con el tema de estudio.

Otra estrategia que se llevó a cabo para recoger y posteriormente analizar la información levantada fue la *observación participante*, definida por Galeano como:

La recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades. Los observadores están capacitados para encontrar el momento adecuado de observar y grabar la rutina, las actividades inusuales y las interacciones que suceden de manera normal y espontánea en el campo objeto de estudio, sin involucrarse personalmente en lo que ocurre (2004, p. 34)

En esta tarea, el rol del investigador fue el de observador como participante, porque privilegió la observación sobre la participación, revelando a los sujetos de la investigación su actividad (previo consentimiento informado). La observación se realizó de forma directa en la realidad contextual y cotidiana de los protagonistas, es decir las familias participantes, y el observador participante en ocasiones interactuó con los sujetos (dando instrucciones, encuadrando, estableciendo relaciones de confianza, jugando), y en otros momentos minimizó su interacción.

Para la ejecución de la estrategia de observación participante, se plantearon las siguientes fases (Galeano, 2004):

- Fase exploratoria: en esta fase el objetivo fue ingresar al escenario de observación, establecer confianza, firmar el consentimiento informado (Anexo 1) y realizar el encuadre sobre el escenario, los actores, la dinámica, etc. Los investigadores, adicionalmente, definieron las unidades de observación según las categorías temáticas del estudio.

- Fase de focalización: en esta fase el objetivo fue clasificar y relacionar la información obtenida o levantada. Los investigadores definieron acá las actividades o técnicas que se utilizaron para levantar la información, así:

La *entrevista conversacional* a padres o cuidadores, con la participación activa de las niñas y el niño, permitió la realización de un sondeo sobre conceptos básicos relacionados con las categorías temáticas como afectividad, participación y reconocimiento. Esta actividad se desarrolló durante una sesión o encuentro de aproximadamente una hora.

Se propusieron varios juegos de mesa, como parqués, rompecabezas, pitureka, pisingaña y cuack, Las niñas y el niño, junto a sus cuidadores, eligieron qué deseaban jugar y se procedió a atender dicha elección, lo que permitió a los investigadores observar la dinámica entre padres e hijos en el ambiente familiar y en la realización de una dinámica cotidiana y propia de estas dos familias, como es el juego. Lo anterior teniéndose en cuenta que Winnicott dijo que “El juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (1978). Cabe anotar que esta estrategia se utilizó en dos sesiones o encuentros con las familias. Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones o encuentros de hora y media a dos horas de duración cada uno.

Se utilizó el cuento *Franklin es un mandón* como herramienta o técnica didáctica, donde los padres o quienes hacían las veces de cuidador principal, leyeron a las niñas y niño del estudio el cuento, posibilitándose el encuentro entre ellos más allá de la interacción cotidiana. Posterior a la lectura del cuento, se realizó un concurso mediante tarjetas de preguntas ilustradas con los

personajes del cuento. El objetivo de esta actividad fue indagar las concepciones de participación en las niñas y el niño. Al realizarse la actividad pudo observarse como elemento adicional el grado de implicación de las familias en la actividad con los niños. Esta actividad se desarrolló en dos sesiones, una privada entre cuidadores y niñas o niño, y la segunda entre investigadores, niñas y niño y sus cuidadores.

Imagen 1. Carátula del cuento *Franklin es un mandón*.



Fuente: Editorial Norma.

Obra de títeres *Las jirafas sí pueden bailar*. En esta actividad se representó la historia de una jirafa que deseaba participar de un baile, pero que recibió la aprobación y la desaprobación de algunos amigos. Posteriormente se escuchó la participación de las niñas y el niño y sus cuidadores frente a lo que pensaban y les generaba la obra. Esta actividad se desarrolló en una sesión o encuentro con una duración de dos horas.

Mi receta favorita: los investigadores organizaron una mesa con una variedad de ingredientes (Nutella, pan, jugos, maltas, mermelada, galletas, salchichas, marmelos, queso crema, nachos, maicitos, arequipe y frutas). Las niñas y el niño, en compañía de sus familiares, acordaron qué combinaciones hacer y qué platos preparar durante la sesión. El objetivo de esta actividad fue observar la interacción de padres y niños en un espacio informal no regulado por normas y observar si en ese espacio se daba lo que Hart denominó “una participación genuina” (1997) por parte de las niñas y el niño. Esta actividad se desarrolló en una sesión o encuentro de aproximadamente hora y media de duración.

Las grabaciones de audio fueron utilizadas como recurso admitido para levantar la información de forma fiel a cada vivencia, previa autorización de los participantes.

Proceso de análisis de información

Para el análisis de la información, etapa correspondiente a la fase tres del proceso denominada Fase de profundización, cuyo objetivo fue interpretar la información de campo recogida y resignificar el sentido de la acción social de los protagonistas o actores del estudio a la luz de las categorías temáticas definidas, de las categorías que emergieron y de la teoría, se procedió de la siguiente manera:

- Transcripción de las sesiones de trabajo: al respecto, el equipo investigador contrató a una digitadora calificada para que realizara la labor de escucha de los audios y transcribiera las conversaciones a formato *Word*. De las 7 sesiones realizadas en el trabajo de campo, se transcribieron la entrevista y las sesiones correspondientes a los juegos en familia. En cuanto a la obra de títeres y la sesión de la preparación de comidas creativas, se dejaron los audios

para ser analizados e interpretados por los investigadores directamente desde la fuente y algunos fragmentos a través de *Atlas-TI*.

- Definición de categorías de primer y segundo orden: previo al trabajo de campo, el equipo investigador, contando con la asesoría de la tutora, definió las categorías principales: Afectividad, Participación y Reconocimiento. Posterior a los encuentros desarrollados en el trabajo de campo, se realizó una lluvia de ideas, donde cada investigador enunció las categorías de segundo orden que a partir del estudio de las transcripciones destacaba como relevantes.
- Elaboración de matriz de categorías: posterior al ejercicio anterior y en formato *Excel*, se definieron las categorías de primer y segundo orden. En una tercera casilla se enunciaron las categorías de tercer orden que, a juicio interpretativo del equipo investigador, permitían evidenciar las categorías de segundo y primer orden.
- Análisis de la información a través de *Atlas-TI 7*: las transcripciones fueron el insumo para alimentar la base de datos del software *Atlas-TI*. Posteriormente, se crearon 14 códigos que correspondieron a las categorías de segundo orden identificadas por el equipo investigador mientras realizaban el anterior ejercicio (Afectividad empatía, afectividad expresiones, afectividad prácticas de cuidado, participación afectiva, participación comportamental, participación verbal, reconocimiento amor, reconocimiento derecho, reconocimiento solidaridad, educación, modos de vida, normatividad, roles, y modos de participación).

Las categorías principales, afectividad, participación y reconocimiento, fueron designadas en *Atlas-TI* como Familias y a cada familia se le asignó un grupo de códigos de segundo orden según su relación temática con estas.

Las categorías nuevas o las categorías que no estaban relacionadas con las principales, se matricularon en una familia nueva llamada “Emergentes”.

- Análisis e interpretación de la información: después de la clasificación de información que realizó el software *Atlas-TI 7*, se extractaron los resultados que incluían las citas, los códigos asociados a las citas y los comentarios realizados por los investigadores. Esta información fue trasladada y organizada en unos cuadros de análisis donde quedaron fácilmente identificables la categoría principal, las subcategorías o códigos asociados, las citas relevantes y la interpretación de los investigadores.

Una vez organizada la información, los investigadores procedieron a definir los hallazgos, identificar diferencias entre los modos de participación y comprender e interpretar las vivencias afectivas identificadas en cada familia. Por último, se definieron las conclusiones y se dio por finalizado el proceso de análisis de la información.

Principales hallazgos y conclusiones.

El proceso de análisis evidenció que la participación infantil no es un acontecimiento exclusivamente formal y por tanto no está asociado de manera exclusiva a espacios o situaciones de consenso o disenso. Lo anterior sugiere que la participación es un fenómeno flexible, dinámico y espontáneo que acontece en diferentes espacios y momentos de la vida de los niños.

Bien sea en el juego, en las conversaciones con adultos, en las rutinas y rituales cotidianas de la familia y, con mayor frecuencia de la que se refiere, en la literatura, es evidente que la participación infantil en el ambiente familiar es regulada según el grado de implicación afectiva

de los padres o cuidadores con las niñas y los niños, así como las creencias sobre los actos educativos que rodean las vivencias de participación.

Según sugirió el análisis, al contrastar los modos de vida de ambas familias se observó que la familia de las dos niñas, caracterizada por un mayor grado de implicación en los asuntos cotidianos de ellas, realiza prácticas educativas más sistemáticas y hace explícito constantemente el rol que cada uno de sus miembros desempeña en la familia, así como los deberes y derechos, entre los cuales se enuncia permanentemente el de la participación y el cumplimiento de normas.

En contraste con lo anterior, la familia del niño evidencia un menor grado de implicación en sus asuntos, dando lugar a usos diferentes del tiempo libre y de los espacios domésticos, a diferencia de la familia descrita anteriormente que regula incluso el uso de los espacios en términos de tiempos, actividades y normas.

De lo anterior se concluyó también que los diferentes escenarios de participación en el ambiente familiar actúan como pretexto para promover diversos aprendizajes en niñas y niños. Así aparecen condiciones asociadas a diferentes actividades al interior del hogar, incluso en el juego. Los niños van asociando paulatinamente las normas que enseñan los adultos y las repiten entre ellos mismos. Además de normas se aprenden habilidades cognitivas y sociales. Por ejemplo, en el desarrollo de diversos juegos es usual utilizar habilidades como contar, nombrar colores, animales, posiciones, fenómenos naturales y lugares.

También pudo evidenciarse que los modos de participación infantil descritos por Hart (1997) no acontecen total y cronológicamente en la vida de niñas y niños, según su nivel evolutivo, sino que están estrechamente relacionados con el nivel sociocultural y los modos de vida familiar. La frecuencia e iniciativa con que los niños participan en el ambiente familiar no depende solo de que exista al interior de la familia un conocimiento de la norma o derecho que respalda la participación de niñas y niños. Definitivamente, intervienen con gran incidencia variables culturales y educativas tales como el uso del lenguaje, el repertorio de habilidades cognitivas y sociales, y el nivel de regulación que ejercen los adultos en las expresiones de los menores.

En lo referente al repertorio de habilidades cognitivas, no es tan notable su incidencia en la iniciativa para participar o expresar gustos, ni nombrar las vivencias, pero sí logra convertirse en un factor que inhibe la participación cuando niñas y niños se observan limitados para responder a una situación determinada, bien sea desde la acción o desde la palabra. En este aspecto, por ejemplo, se observó que durante la ejecución de alguna actividad que requiriera demostrar habilidades, ocurría un bloque cuando algún niño o niña participante se observaba en desventaja con los participantes de la actividad.

Sin embargo, a diferencia del lenguaje y las habilidades cognitivas, la regulación de los adultos sí marca una fuerte influencia en los procesos de participación, puntualmente en la iniciativa para participar y en la fluidez para hacerlo. Es evidente que los procesos educativos dan lugar a mecanismos de autorregulación en los niños, y estos a su vez posibilitan que los procesos de participación infantil en diversas ocasiones terminen sirviendo a otros fines formativos de niñas y niños, trascendiendo el mero derecho a la participación.

La regulación de la participación infantil en el ambiente familiar también favorece el desarrollo de una conciencia de sí y de los otros. A medida que participan, los niños establecen demandas sobre los otros y sobre la situación; estas demandas producen tensiones que generalmente son mediadas por los adultos o por los mismos niños, según el repertorio de estrategias que hayan aprendido durante su formación en el hogar. Lo interesante es que resolver la tensión generalmente implica ponerse en el lugar del otro o reflexionar de manera introspectiva sobre lo que sucede para valorar la responsabilidad que se tiene en el evento. En consecuencia, los escenarios de participación son espacios en los que niñas y niños también encuentran la posibilidad de autorregularse en la relación con los otros.

Finalmente, las vivencias de reconocimiento afectivo generan un clima de confianza entre los niños, las niñas y los padres de familia. Acoger al niño o niña, valorar sus ideas y estimular el sentido de sí como actores fundamentales de la vida familiar, permite validar los procesos de participación genuina y enriquecer otras dimensiones humanas como la solidaridad y la compasión. Asimismo, el nivel de implicación familiar en la crianza y cuidado de niñas y niños determina la proximidad o distancia de ellos con respecto al grupo familiar, y a su vez este nivel de proximidad o distancia determina modos de participación que trascienden la esfera del derecho y proporcionan modos de vida constructivos.

- **PRODUCTOS GENERADOS**

Publicaciones

Tres artículos individuales de revisión teórica y un artículo colectivo de hallazgos.

Diseminación

Ponencia de resultados preliminares VII Simposio de Investigación, Maestrías en Educación: URDIMBRE INVESTIGATIVA Para la transformación de los sujetos y los saberes. Adicionalmente, la devolución social de la información, la cual se realizara una vez sea aprobada la investigación por el jurado designado por Cinde y esté lista para publicación.

Aplicaciones para el desarrollo

Propuesta Educativa ARTESANAS CON AMOR, Por el Reconocimiento de Amor Descalzo.

Referentes Bibliográficos

Alegre, S, Hernández, X, & Roger, C. (2014). SIPI, CUADERNO 05. *El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*. ISSN 1999-6179.

Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia: Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Lleida, España: Milenio.

Amar Amar, J. (Julio de 2000). La participación de los niños. *Espacio para la infancia*, 14, 17-21.

Amar, J. A, Llanos, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores. *Psicología Desde El Caribe*, 11

Apud, A. (2000). Participación infantil. *Enrédate con UNICEF*.

Ato, E. & Galían, M. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 1, 33.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caballero, R. *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Democracia y Derechos Humanos, Facultad Latinoamericana de ciencias sociales sede México (FLACSO-MÉXICO)

Castañeda; Bernal; & Estrada (s.f.) *Lineamiento Técnico de Participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*.

Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Fundación Bernard Van Leer (2007). *Guía a la observación general N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Díaz, S. P. (Julio-Diciembre de 2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8, 2, 1149-1157.

Díaz, S. P. (2010). "Participar como niña o niño en el mundo social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y

Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, 8, 2, (julio-diciembre), 1149 -1157.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard van Leer (2000). *Guía a la Observación General N° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”*. Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta editores.

Garzón, J.; Pineda, N. & Acosta, A. (2004). Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación niñas y niños. Bogotá: CINDE.

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la ciudadanía*.

Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.

Honneth, A. (1997a). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*.

Honneth, A. (1997b). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8.

Lans Down, G. (Mayo de 2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.* (36).

Lans Down, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño.* Centro de investigación Innocenti, Florencia.

Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: *Transformación en la convivencia*, Ediciones Dolmen.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2009a). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.* Bogotá: Taller creativo de Aleida Sanchez.

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Documento N°10.* Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá: autor.

Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento.* Barcelona: Paidós.

Ortíz, M., Fuentes, M., & López, F. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia.* En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación*, 151-175.

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230.

Restrepo-Mesa, H.; Quiroz, I.; Ramírez, G.; & Mendoza, J. (2010). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. Tesis de maestría. Maestría en Educación Y Desarrollo Humano, Medellín.

Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde.

Sampaio (2009). *Crítica del Agravio Moral*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Sauri Suarez, G.; Negrete, N.; & Viveros, F. (Julio de 2000). Participación infantil: Herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la infancia*, 14, 46.

Sauri Suarez, G. (2000). Bernard Van Leer Foundation. Participación Infantil: herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la Infancia, Participación Infantil*, 14.

Sutil, C. (2002). Objetal, intersubjetivo, vincular: El psicoanálisis anticartesiano. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 4, 2, 273-286.

Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista De Sociología*, 26, 45-57

UNICEF, Centro de Investigación Innocenti (2005). *La evolución de las facultades del Niño*. Save the Children

Zeledón, M. D. P. (2005). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Doctoral disertación, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Cibergrafía

Apud, A. (2000). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF. Recuperado de www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf

Baratta, Alessandro (s.f.): *Infancia y democracia*. Recuperado de [en:www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/infancia_democracia_A.Baratta.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/infancia_democracia_A.Baratta.pdf)

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De La participación simbólica a la ciudadanía*. Recuperado de www.deceroasiempre.gov.co/.../6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadani...

Insight, I. (2005). *La evolución de las Facultades del Niño*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Florencia. Recuperado de <http://www-prod.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

Honneth, A. (1997). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento.* Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36797/38804

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales.* Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3980606.pdf

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1609-74752010000200014&script=sci_arttext

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO GRUPAL

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niños y niñas de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

INVESTIGACIÓN

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niños y niñas de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

Esperanza María González Marín

Sandra Patricia Salazar Molina

Carlos Mario Sucerquia Idárraga

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2014

LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: UNA APUESTA POR EL RECONOCIMIENTO DE LAS VIVENCIAS AFECTIVAS DE NIÑAS Y NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN, EN EL AMBIENTE FAMILIAR.

**Esperanza María González Marín
Sandra Patricia Salazar Molina
Carlos Mario Sucerquia Idárraga**

Convenio Cinde - Universidad de Manizales. Medellín, Colombia

Resumen

Se desarrolló un estudio cualitativo de corte comprensivo que interpretó las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años de edad en sus procesos de participación en el ambiente familiar, en la ciudad de Medellín. Los participantes del estudio fueron dos niñas y un niño con sus respectivos grupos familiares. La recolección de la información se hizo mediante observación participante, actividades lúdicas y representaciones con cuentos y títeres. Todas estas actividades se desarrollaron en el lugar de residencia de cada familia, previa aprobación consentimiento informado.

Para el análisis de la información se construyó una matriz de categorías en formato *Excel* a modo de preclasificación de información. Posteriormente, esta información se cargó al software *Atlas-TI* versión 7.0, para proceder al análisis de información mediante la creación de códigos o categorías. Durante el proceso de creación de códigos se identificaron las categorías de primer y segundo orden, que dieron cuenta de los modos de participación y las vivencias afectivas de los

participantes. Asimismo, se identificaron categorías emergentes como educación, modos de vida, normatividad y roles.

Finalmente, mediante el análisis pudo concluirse que existen diversos modos de reconocimiento de las vivencias afectivas, que los modos de participación de niñas y niños están estrechamente relacionados con los modos de vida de cada grupo familiar y los roles que desempeñan sus miembros. A su vez, se observó que estos modos de vida están expresados en las maneras como los padres o quienes hacen sus veces vivencian la normatividad, la educación y el grado de implicación en la vida de las niñas y los niños.

Palabras clave: Vivencias afectivas, participación, reconocimiento, ambiente familiar.

Abstract

A qualitative study of comprehensive type was developed, and interpreted the emotional experiences of children aged 5-6 years old in their processes of participation in the family environment in Medellín. The participants of the research were two girls and a boy with their families. The data collection was done through participant observation, recreational activities and puppet performances. These activities were carried out at the place of residence of each family and there were approval prior informed consent.

For the analysis of the information matrix the categories are built in *Excel* format as a pre-classification of information. Subsequently, this information was loaded to *Atlas-TI* version 7.0, to proceed with the analysis of information by the creation of codes or categories. Codes of first

and second order were identified as modes of participation and affective experiences of the participants. Also emerging categories such as education, lifestyles, norms and roles were identified.

Finally, it was concluded that there are several modes of recognition of affective experiences and that the modes of participation of children are closely related to the lifestyles of each family and the roles its members. At the same time, it was noted that these lifestyles are expressed in the ways parents or those who take their role, approach the normativity, the education and the degree of involvement in the lives of children.

Keywords: Affective Experiences, participation, recognition, family atmosphere.

Introducción

En Colombia, la participación de niñas y niños es un tema de actualidad y de mucha resonancia social, debido al nuevo estatus de ciudadanos que se les ha otorgado y a los logros en materia de derechos, como es el caso de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1991 y la Ley 1098 de 2006, que garantiza la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

Al respecto, Castañeda, Bernal y Estrada expresan:

Los marcos normativos y los avances científicos sobre el desarrollo humano y las concepciones de primera infancia, especialmente las que la conciben más como un periodo de existencia que de transformaciones, nos abren las puertas a la consideración de las niñas y los niños, desde su nacimiento, como ciudadanas y ciudadanos y como interlocutores válidos y legítimos (s.f., p.7).

Podría decirse que desde esta consideración de ciudadanía, niñas y niños son tenidos en cuenta como sujetos de derechos y deberes desde su nacimiento; a su vez, esta concepción invita a replantearse que la formación de niñas y niños como ciudadanos, y específicamente como sujetos políticos, es un proceso social que implica reflexiones, desde el ámbito académico-investigativo, que favorezcan su integración como ciudadanos a escenarios sociales y promuevan el reconocimiento de sus vivencias y construcciones, como parte del desarrollo de su ciudadanía.

Los estudios e investigaciones realizados en el ámbito internacional, nacional y regional sobre participación de niñas y niños, son amplios desde la perspectiva de derechos, pero pocos en cuanto a participación y vivencias afectivas en el ámbito familiar.

Es de anotar también que la mayoría de estudios e investigaciones sobre el tema en mención, centran su atención en niñas y niños que son o han sido víctimas del conflicto armado, población trabajadora y con algún tipo de discapacidad. No se reportan mayores estudios sobre el tema de participación con población de niñas y niños no vulnerables, y mucho menos con población de niñas y niños en un rango de edad de 5 a 6 años.

Finalmente, la participación de los ciudadanos es uno de los requisitos clave para la constitución de sistemas democráticos. ¿Qué sentido tendría hablar de democracia si no se logra que los integrantes de una comunidad puedan tener un papel activo en la toma de las decisiones que los afectan, en la planeación de acciones de impacto colectivo y, en general, en las diferentes instancias de la vida en comunidad?.

Lo más contradictorio del asunto es que muchos países occidentales, por no decir que un alto porcentaje, han adoptado medidas de aplicación internacional que según la Unicef (2010), en su compendio legislativo internacional y nacional para la protección de los derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres, expresan que, incluso, se elevan al nivel de principios constitucionales y que tratan sobre lo fundamental que resulta el derecho a la participación, como parte de los derechos humanos que se les deben garantizar a los niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia, este artículo pretende hacer un aporte conceptual a la comprensión sobre la importancia que implica el reconocimiento de las vivencias afectivas que confluyen en los modos de participación de niñas y niños como sujetos de derecho pero también como constructores activos de su realidad y de su consecuente participación autónoma y creativa.

Metodología

Población. Para la selección de la población se realizó un muestreo de tipo intencional o de conveniencia, dado que se seleccionó directa e intencionadamente a los individuos de la población.

El estudio se llevó a cabo con 2 niñas de 5 y 6 años, la madre y el padre, y 1 niño de 6 años, la abuela y la madre. Las actividades o estrategias correspondientes al levantamiento de la información se desarrollaron en el ambiente propio de cada familia.

Enfoque. Este estudio es de corte comprensivo y se inscribe en el enfoque metodológico hermenéutico.

Técnicas de recolección de información. Inicialmente se acudió a la investigación documental para hacer un reconocimiento de los estudios, informes de investigación, bibliografía, literatura y todos los documentos que se produjeron en el contexto académico relacionados con el tema de estudio.

Otra estrategia implementada para la recolección fue la observación participante, definida por Galeano como “la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (2004).

Por otra parte, la entrevista conversacional permitió la realización de un sondeo sobre conceptos básicos relacionados con las categorías temáticas: afectividad, participación y reconocimiento. Esta actividad se desarrolló durante una sesión o encuentro de aproximadamente una hora.

Asimismo, acudiendo al principio relacional conversacional de la hermenéutica, se propusieron el juego y la lúdica como medios y escenarios de observación para recolección de información. En consecuencia se propusieron varios juegos de mesa, como parques, lotería, pitureka, pisingaña y cuack, para observar la dinámica entre padres e hijos en el ambiente familiar.

También se utilizó el cuento *Franklin es un mandón* como herramienta didáctica para que los padres, o quien hacía las veces de cuidador, leyeran a las niñas y niño del estudio el cuento. Posterior a la lectura del cuento, se realizó un concurso mediante tarjetas de preguntas ilustradas

con los personajes del cuento, con el objetivo de indagar las concepciones de participación en las niñas y el niño.

Finalmente, con la actividad *Mi receta favorita* se pudo observar la interacción de padres y niños en un espacio informal no regulado por normas y observar si en ese espacio se daba lo que Hart denominó “una participación genuina” (1997) por parte de las niñas y el niño.

Resultados

El proceso de análisis evidencia que la participación infantil no es un acontecimiento exclusivamente formal y, por tanto, no está asociado de manera exclusiva a espacios o situaciones de consenso o disenso. Esta evidencia sugiere que la participación es un fenómeno flexible, dinámico y espontáneo que acontece en diferentes espacios y momentos de la vida de los niños, bien sea en el juego, en las conversaciones con adultos, en las rutinas y rituales cotidianos de la familia y, con mayor frecuencia de la que se refiere, en la literatura. Sin embargo, es evidente que la participación infantil en el ambiente familiar es regulada según el grado de implicación afectiva de los padres o cuidadores con las niñas y los niños, así como las creencias sobre los actos educativos que rodean las vivencias de participación.

Según sugiere el análisis, al contrastar los modos de vida de ambas familias se observó que aquella caracterizada por un mayor grado de implicación en los asuntos cotidianos de las niñas, realiza prácticas educativas más sistemáticas y hace explícito constantemente el rol que cada uno desempeña en la familia, así como los deberes y derechos entre los cuales se enuncia permanentemente el de la participación y el cumplimiento de normas.

En contraste con lo anterior, la familia del niño evidencia un menor grado de implicación en sus asuntos, dando lugar a usos diferentes del tiempo libre y de los espacios domésticos, a diferencia de la familia descrita anteriormente que regula, incluso, el uso de los espacios en términos de tiempos, actividades y normas sobre el uso de los mismos.

De lo anterior se concluyó también que los diferentes escenarios de participación en el ambiente familiar actúan como pretexto para promover diversos aprendizajes en niñas y niños. Así, aparecen condiciones asociadas a diferentes actividades al interior del hogar, incluso en el juego. Los niños van asociando paulatinamente las normas que enseñan los adultos y las repiten entre ellos mismos. Además de normas se aprenden habilidades cognitivas y sociales, como por ejemplo contar, nombrar colores, animales, posiciones y lugares, todo lo cual es usual en algunos juegos.

También pudo evidenciarse que los modos de participación infantil descritos por Roger Hart no acontecen total y cronológicamente en la vida de niñas y niños, según su nivel evolutivo, sino que están estrechamente relacionados con el nivel socio cultural y los modos de vida familiar. La frecuencia e iniciativa con que los niños participan en el ambiente familiar no depende solo de que exista dentro de la familia un conocimiento de la norma o derecho que respalde la participación de niñas y niños. Definitivamente, intervienen con gran incidencia variables culturales y educativas, tales como el uso del lenguaje, el repertorio de habilidades cognitivas y sociales, y el nivel de regulación que ejercen los adultos en las expresiones de los menores.

Con respecto al lenguaje pudo observarse que, a mayor léxico, mayor fluidez verbal y a mayor fluidez verbal, mayores posibilidades de nombrar las vivencias, expresar los gustos, argumentar acuerdos y desacuerdos y, en términos generales, mayor iniciativa para participar.

En lo referente al repertorio de habilidades cognitivas, no es tan notable su incidencia en la iniciativa para participar o expresar gustos, ni para nombrar las vivencias, pero sí logra convertirse en un factor que inhibe la participación cuando niñas y niños se observan limitados para responder a una situación determinada, bien sea desde la acción o desde la palabra. En este aspecto, por ejemplo, se observó que durante la ejecución de alguna actividad que requiriera demostrar habilidades ocurría un bloque cuando algún niño o niña participante se observaba en desventaja con los participantes de la actividad.

Sin embargo, a diferencia del lenguaje y las habilidades cognitivas, la regulación de los adultos sí marca una fuerte influencia en los procesos de participación, puntualmente en la iniciativa para participar y en la fluidez para hacerlo. Es evidente que los procesos educativos dan lugar a mecanismos de autorregulación en los niños, y estos a su vez posibilitan que los procesos de participación infantil, en diversas ocasiones, terminen sirviendo a otros fines formativos de niñas y niños, trascendiendo el mero derecho a la participación.

La regulación de la participación infantil en el ambiente familiar también favorece el desarrollo de una conciencia de sí y de los otros. A medida que participan, los niños establecen demandas sobre los otros y sobre la situación. Estas demandas producen tensiones que generalmente son mediadas por los adultos o por los mismos niños, según el repertorio de estrategias que hayan

aprendido durante su formación en el hogar. Lo interesante es que resolver la tensión generalmente implica ponerse en el lugar del otro o reflexionar de manera introspectiva sobre lo que sucede para valorar la responsabilidad que se tiene en el evento. En consecuencia, los escenarios de participación son espacios en los que niñas y niños también encuentran la posibilidad de autorregularse en la relación con los otros.

Finalmente, las vivencias de reconocimiento afectivo generan un clima de confianza entre los niños, niñas y padres de familia. Acoger al niño o niña, valorar sus ideas y estimular el sentido de sí como actores fundamentales de la vida familiar, permite validar los procesos de participación genuina y enriquecer otras dimensiones humanas como la solidaridad y la compasión. Asimismo, el nivel de implicación familiar en la crianza y cuidado de niñas y niños determina la proximidad o distancia de ellos con respecto al grupo familiar, y a su vez este nivel de proximidad o distancia determina modos de participación que trascienden la esfera del derecho y proporcionan modos de vida constructivos.

Conclusiones

Las vivencias de reconocimiento afectivo contribuyen a la construcción de la subjetividad y al desarrollo de la autonomía. Lo anterior sucede dado que cuando niñas y niños, a través de las experiencias de amor, reafirman su autoestima, llegan a convencerse de que participar de forma genuina es posible y que les es válido aportar sus propias ideas, deseos y experiencias a sus posibles relaciones interpersonales diarias. El reconocimiento afectivo conlleva al reconocimiento de la autonomía y a la adquisición de autoconfianza. Aspectos ellos que son relevantes en el establecimiento de relaciones interpersonales solidarias.

A nivel afectivo, las niñas y los niños participan con sus familias a través de la expresión verbal y no verbal del afecto, de las prácticas de cuidado que se demuestran entre sí y de las manifestaciones conductuales que de forma genuina expresan.

Se logró identificar que los modos de participación genuina de niñas y niños son: la participación afectiva (a través de expresiones de amor), la participación comportamental (acciones con iniciativa propia y tendientes al logro de un objetivo personal) y la verbal (expresión de opiniones, realización de preguntas, exclamaciones, negaciones, manifestación de oposición, entre otras cosas).

La participación de niñas y niños en el ambiente familiar se expresa bajo criterios de regulación en algunos casos, pero también de forma genuina, espontánea y propuesta por el niño o niñas en otros.

A mayor grado de implicación de los padres o cuidadores en las expresiones de participación de niñas y niños, es mayor la posibilidad de reconocimiento de la solidaridad en el encuentro con otros. De esta manera, los contextos familiares en los cuales los adultos están más firmemente implicados, favorecen un escenario de participación en el que las niñas y los niños no sean involucrados simplemente de manera decorativa, sino con todos los elementos de una genuina participación (Hart, 1997).

Los modos de vida de cada familia influyen en los modos de participación de niñas y niños. Estilos de vida que priorizan la educación conllevan al reconocimiento de procesos de

participación relacionados con el aprendizaje y la formación. Esto complementa la idea anterior en el sentido de que una mayor educación, sumada al involucramiento activo de los padres y/o cuidadores, contribuye a la creación de un ambiente propicio para la participación infantil.

Las normas y la educación contribuyen a la regulación de niñas y niños y en el desarrollo de corresponsabilidad en las relaciones interpersonales, dado que la educación es un proceso también de socialización y reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derechos y deberes. De esta manera, la función de las instituciones sociales en que se circunscriben las niñas y los niños, en especial en la familia pero también en la escuela y en otros espacios, es promover un trato responsable y enmarcado en el respeto, lo que conlleva a que la participación de las niñas y los niños sea activa, propositiva y con capacidad de ponerse en el lugar del otro para tomar decisiones, hacer propuestas o manifestar ideas y emociones.

Finalmente, el tránsito entre esferas del reconocimiento posibilita el desarrollo de prácticas personales y sociales solidarias, ya que se va incrementando el grado en que las niñas y los niños se involucran en sus propios procesos y también en procesos sociales, en los cuales deben compartir con pares, con adultos y con otras personas que, de una u otra forma, se convierten en actores de ese escenario en el que el niño o la niña, a medida que se hace más complejo su reconocimiento, se va haciendo cada vez más protagónico o protagónica. De lo anterior es posible deducir que no puede haber participación efectiva sin reconocimiento y, siguiendo a Hart (1997), lo que sucede se enmarcaría en un contexto de participación ‘decorativa’, sin mayores incidencias en el proceso formativo y de desarrollo de los infantes. Hay que tener en cuenta que los niños con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años cuentan con habilidades verbales suficientes para

exponer sus puntos de vista, opinar, expresar sentimientos, etc., con lo cual se abre una vía para que el reconocimiento sea también una forma de valorar la palabra del niño o la niña, no solamente como alguien que necesita aprender de los adultos y recibir información y normas de manera pasiva, sino como un sujeto activo que propone, discute y contribuye, de esa manera, al ambiente social en que se encuentra inmerso.

Referentes bibliográficos

Alegre, S, Hernandez, X, & Roger, C. (2014). SIPI, CUADERNO 05. *El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*. ISSN 1999-6179.

Alsinet, C. (2004). *El bienestar de la infancia: Participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Lleida, España: Milenio.

Amar Amar, J. (Julio de 2000). La participación de los niños. *Espacio para la infancia*, 14, 17-21.

Amar, J. A, Llanos, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores. *Psicología Desde El Caribe*, 11

Apud, A. (2000). Participación infantil. *Enrédate con UNICEF*.

Ato, E. & Galían, M. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 1, 33.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caballero, R. *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Democracia y Derechos Humanos, Facultad Latinoamericana de ciencias sociales sede México (FLACSO-MÉXICO)

Castañeda; Bernal; & Estrada (s.f.) *Lineamiento Técnico de Participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*.

Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Fundación Bernard Van Leer (2007). *Guía a la observación general N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Díaz, S. P. (Julio-Diciembre de 2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8, 2, 1149-1157.

Díaz, S. P. (2010). "Participar como niña o niño en el mundo social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, 8, 2, (julio-diciembre), 1149 -1157.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer (2000). *Guía a la Observación General N° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”*. Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta editores.

Garzón, J.; Pineda, N. & Acosta, A. (2004). Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación niñas y niños. Bogotá: CINDE.

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la ciudadanía*.

Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.

Honneth, A. (1997a). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*.

Honneth, A. (1997b). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*.

Jaramillo, L. (2007). Concepción de la Infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8.

Lans Down, G. (Mayo de 2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan.* (36).

Lans Down, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño.* Centro de investigación Innocenti, Florencia.

Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: *Transformación en la convivencia*, Ediciones Dolmen.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2009a). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.* Bogotá: Taller creativo de Aleida Sanchez.

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera Infancia. Documento N°10.* Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá: autor. Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento.* Barcelona: Paidós.

Ortíz, M., Fuentes, M., & López, F. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia.* En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación*, 151-175.

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230.

Restrepo-Mesa, H.; Quiroz, I.; Ramírez, G.; & Mendoza, J. (2010). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. Tesis de maestría. Maestría en Educación Y Desarrollo Humano, Medellín.

Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde.

Sampaio (2009). *Crítica del Agravio Moral*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Sauri Suarez, G.; Negrete, N.; & Viveros, F. (Julio de 2000). Participación infantil: Herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la infancia*, 14, 46.

Sauri Suarez, G. (2000). Bernard Van Leer Foundation. Participación Infantil: herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la Infancia, Participación Infantil*, 14.

Sutil, C. (2002). Objetal, intersubjetivo, vincular: El psicoanálisis anticartesiano. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 4, 2, 273-286.

Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista De Sociología*, 26, 45-57

UNICEF, Centro de Investigación Innocenti (2005). *La evolución de las facultades del Niño*.

Save the Children

Zeledón, M. D. P. (2005). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Doctoral disertación, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Cibergrafía

Apud, A. (2000). *Participación infantil*. Enrédate con UNICEF. Recuperado de www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf

Baratta, Alessandro (s.f.): *Infancia y democracia*. Recuperado de www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/infancia_democracia_A.Baratta.pdf

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De La participación simbólica a la ciudadanía*. Recuperado de www.deceroasiempre.gov.co/.../6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadani...

Insight, I. (2005). *La evolución de las Facultades del Niño*. Editorial Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Florencia. Recuperado de <http://www-prod.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

Honneth, A. (1997). *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento.* Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36797/38804

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales.* Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3980606.pdf

Ramírez, N. (2010). Las Relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: Una Concepción psicoanalítica. *Rev. investig. psicol*, 13, 2, 221-230. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1609-74752010000200014&script=sci_arttext

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**APOLOGÍA DEL AMOR: POR EL RECONOCIMIENTO DEL AMOR Y SU
IMPORTANCIA EN LA NIÑEZ**

INVESTIGACIÓN

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

Esperanza María González Marín

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2014

APOLOGÍA DEL AMOR: POR EL RECONOCIMIENTO DEL AMOR Y SU IMPORTANCIA EN LA NIÑEZ.

Esperanza María González Marín

Convenio Cinde – Universidad de Manizales

Resumen

El reconocimiento del amor como experiencia relevante en la construcción de subjetividad parece estar implícito en toda vivencia humana, pero la realidad es que reconocer el amor involucra el desarrollo de una conciencia de sí diferenciada de otro, dar significado al vínculo afectivo y establecer unos juicios racionales que den valor a dicha experiencia; así, el reconocimiento del amor posibilita el establecimiento de relaciones intersubjetivas solidarias, lo que conlleva el reconocimiento de la propia autonomía y de la autonomía del otro.

Este artículo pretende, en primera instancia, ahondar sobre la relevancia del amor en la construcción de subjetividad de niñas y niños y en el posterior establecimiento de relaciones intersubjetivas que contribuyan a la construcción de sociedades mucho más equitativas, pacíficas y solidarias. En segunda instancia, busca expresar y defender la idea sobre la relevancia del amor como esfera del reconocimiento desde la teoría de Honneth (1997), que prima en la construcción de subjetividad y que posibilita el posterior reconocimiento del derecho y la solidaridad, lo que conjuntamente constituirá el proceso emancipatorio, no solo del ser humano como individuo, sino también de las sociedades humanas mismas.

Palabras claves: Reconocimiento, Amor, Emociones, Biología, Intersubjetividad, Ciudadanía Cosmopolita, Niñez.

Abstract

The recognition of love as a relevant experience for the construction of subjectivity seems implicit in all human experience, but the reality is that recognition of love involves developing an awareness of self being distinct from the other; similarly, this entails that the individual gives meaning to the link and establishes some rational judgments that give value to this experience, and the recognition of love enables the establishment of supportive inter-relationships, and means the recognition of self-autonomy and the autonomy of the other.

This paper aims, at first, to elaborate on the importance of love in the construction of subjectivity of children and the subsequent establishment of inter-relationships that contribute to building more equitable, peaceful, and cohesive societies. Secondly, it is also expressed and elaborated the idea of the importance of love as an area of recognition of the theory of Honneth (1993), where prevails for the construction of subjectivity and subsequent recognition of law and solidarity, which together shall constitute an emancipatory process, not only for the human being as an individual, but also for the process of emancipation of human societies themselves.

Keywords: Recognition, Love, Children, Biology, Intersubjectivity.

Introducción

La primera forma de reconocimiento en la construcción de subjetividad humana es, sin duda, el amor, lo que para Honneth (1997) implica que los seres humanos se encuentran y reconocen a partir del vínculo establecido entre la niña o el niño con sus cuidadores en etapas de vida muy tempranas. Parafraseando a Honneth (1997), las relaciones primarias que entabla la niña o el niño se basan en fuertes vínculos afectivos, que no solo tienen como función la satisfacción natural de necesidades básicas, sino la construcción de identidad, de conciencia de sí y de autonomía. Es así como, a partir del reconocimiento del amor, el ser humano logra trascender su realidad íntima y comienza a reconocer la noción de derecho y de responsabilidad, en cuanto a que comprende las obligaciones que posee y que los demás esperan de él, y la noción de solidaridad en lo referente al establecimiento de relaciones intersubjetivas que aportan a la vida social y al buen convivir humano.

Este artículo emerge a partir de las reflexiones sobre la importancia del amor en los modos de participación de niñas y niños, y como producto de los encuentros que se realizaron con ellos en el transcurso del trabajo de campo de la investigación titulada *Las jirafas también bailan: una apuesta por el reconocimiento de las vivencias afectivas de niñas y niños de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente familiar*.

Cabe anotar, en cuanto al título de este escrito y al hacer referencia a la apología del amor, que es necesario defender la relevancia del amor en un contexto social como el colombiano, donde se han producido diversas investigaciones en las cuales se describe ampliamente la experiencia de participación de niñas y niños en diferentes contextos, como el familiar, el educativo y el cultural,

y se ha enfatizado en la población de niñas y niños víctimas del conflicto armado colombiano y en menores vulnerables como es el niño en situación de calle; empero, poco se ha investigado sobre la relación inherente a la experiencia de amor reconocido en niñas y niños y sus modos de participación, o sobre la primacía del amor como insumo necesario para la construcción de una noción de sí en relación con otros y de una posterior comprensión del derecho y de la solidaridad.

Con respecto a lo anterior, y entendiéndose *apología* como el discurso de palabra o por escrito, en defensa o alabanza de alguien o algo, se comprende el interés de este artículo que pretende resaltar que las experiencias de amor constituyen el terreno fértil necesario y que predispone para el reconocimiento de sí y el posterior reconocimiento del otro. Para el logro del objetivo planteado, se tendrá en cuenta la conceptualización de Honneth (2009) sobre la esfera del amor; el punto de vista de Maturana, Romesin y Verden Zoller (2003), quienes definen al hombre como un ser biológicamente amoroso; y los argumentos de Nussbaum (2008), para quien el amor, a la vez que emoción, es también una relación.

Apología del Amor.

Mucho se ha escrito sobre el amor, pero en realidad es poco lo que se ha logrado discernir sobre sus vivencias. Se cree, según las representaciones sociales que se han construido al respecto, que amar es solamente un proceso biológico o un sentimiento caracterizado por relaciones de dependencia, deseo y necesidad. También se ha expuesto en diversos contextos que el amor es inherente a la subjetividad humana y que, por esto, el amor es necesariamente irracional, desconociéndose que el amor como experiencia de vida conlleva también una decisión, una inteligencia y un juicio de valor. El amor es decisión e inteligencia, en cuanto que no se realizan

elecciones al azar entre dos personas o más que dicen amarse; por el contrario, se escogen relaciones donde se satisfacen las propias necesidades y a través de las cuales se puede aprender a acompañarse a sí mismo sin desconocer o ignorar la mismidad del otro. Este aprendizaje depende, en gran medida, del reconocimiento afectivo que se obtuvo en etapas tempranas, es decir, de la propia historia, de los propios aprendizajes. El amor es juicio de valor en la medida en que, a partir de lo aprendido, se construyen nuevas relaciones y se realizan evaluaciones, traducidas luego en sensaciones; así, se le da valor a lo vivido actualmente con base en el resultado de la satisfacción o de la necesidad de la experiencia de amor a temprana edad. En palabras de Nussbaum, “las emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto; en este sentido, encierran siempre una valoración o una evaluación” (2008, p. 45)

Ahora bien, la pregunta que surge al reflexionar sobre el amor es: ¿cómo aprenden a amar las niñas y los niños?.

La respuesta es clara. Las niñas y los niños nacen con capacidad de amar y son biológicamente aptos para reconocerse en primera instancia, a partir del contacto y de las relaciones de dependencia que entablan con sus figuras significativas, llegando, de este modo, a configurarse el amor en vivencia básica que posibilita conciencia de sí y que permite o potencia la relación con el otro.

En palabras de Nussbaum, “entonces llega una ‘dulce nodriza’ que calma al niño con palabras tranquilas, con caricias y, por supuesto, con alimento” (2008, p. 214). Queda expuesta así la necesidad de amor del ser humano como necesidad satisfecha a partir del contacto con otro, y

donde, según sean las experiencias que proporcione el ambiente cuidador, se podrá desarrollar un repertorio emocional y conductual apropiado o no. Parafraseando a Nussbaum (2008), la peculiaridad de las emociones puede llevar a un amor más profundo, como cuando ciertas ideas infantiles relativas a los sentimientos de los padres pueden capacitarnos para comprender algunas necesidades y deseos propios de un amor adulto, como, por ejemplo, la seguridad infantil sobre la reciprocidad del amor de los padres puede enseñar a amar a otros sin suspicacias y de forma igualmente recíproca.

Por otro lado, conceptualizado el amor como instintivo y como proceso corpóreo, Maturana, Romesin y Verden Zoller exponen lo siguiente: “el que seamos seres biológicamente amorosos es lo que constituye de hecho el fundamento operacional del bienestar de nuestro vivir y convivir en todos sus aspectos, conscientes e inconscientes, racionales y no racionales” (2008, p.21). Concepción esta que remite a una visión de hombre que nace con la capacidad innata y el equipamiento corpóreo necesario para amar, pero que también, una vez consciente de sí, dirige sus acciones amorosas hacia otros con los cuales se relaciona a voluntad, sin desconocer la propia historia.

Es así como, según sea la calidad del vínculo, se gestarán en el repertorio conductual, cognitivo, emocional y social del niño y la niña, modos particulares y propios de interacción humana y social, y esos modos particulares y propios de ser son lo que Honneth (2009) llamaría la lucha por el reconocimiento en el proceso de conformación de la autonomía individual.

Por tanto, niñas y niños son artífices de su afectividad; aunque ésta esté mediada frecuentemente por aprendizajes sociales, las experiencias de amor no solo posibilitan la supervivencia a través de las prácticas de cuidado, sino que adicionalmente posibilitan otras cualidades humanas como la conciencia de sí, la creatividad, la apropiación del mundo y la intersubjetividad. Las niñas y los niños son artífices de su propia afectividad en la medida en que, aun reconociendo la necesidad y la dependencia entre ellos y sus cuidadores, llegan a reconocer que son en sí mismos autónomos e independientes, capaces de explorar en ausencia de sus cuidadores y de valorar sus relaciones a partir de su propia percepción y circunstancia de vida. Como lo expone Nussbaum:

Llega el momento en que la niña, al investigar más con su imaginación la posibilidad de que se den ciertas ausencias, reconoce que, en efecto, los objetos que de verdad quiere y que velan por ella desaparecen por momentos y se dedican a otros proyectos, haciendo caso omiso de sus demandas. Es más: a medida que va formando su concepción de sí misma como una sustancia definida y constante, se va dando cuenta de que sus cuidadores o sus padres también son ese tipo de sustancia, de que ella depende de ellos y de que no están bajo su control. Esto significa que el amor y el enojo se dirigirán hacia una única fuente (2008).

Este punto significa, por tanto, que la niña y el niño, a partir de la relación con sus padres o cuidadores, se empodera con confianza y queda en capacidad de reconocer su condición separada e independiente de sus padres, y se aventura hacia el establecimiento de nuevas relaciones y de nuevos vínculos emocionales gobernados interiormente solo por su deseo y su conciencia intersubjetiva, con lo cual queda el terreno listo, abonado por el amor y su consecuente autoconfianza, para avanzar hacia el reconocimiento de sus derechos y límites en relación con el otro y para el otro o para sí mismo, dado que niñas y niños poseen la capacidad de aprender y desarrollan dicha capacidad a partir de la relación de amor con otros.

Para Nussbaum,

Las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que él pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan de fuera. Cuando averigüe que su origen se remonta a un agente definido y cuando hasta cierto punto sea capaz de distinguir ese agente de transformación de su propio yo, las emociones podrán proveerse de un objeto (2008).

Las familias cumplen, por tanto, no solo una función abastecedora, sino que son el primer referente emocional y social de las niñas y los niños, a partir del cual estos aprenden posibilidades de vinculación sociales e interpersonales y, en cuanto a lo emocional, son capaces de hacerse cargo de su propia afectividad. Agrega la autora:

El amor no aparecerá del todo, pues el niño todavía no es capaz de concebir al cuidador en su totalidad, como una persona con su propia trayectoria espacio-temporal. Pero sí aparecerá una forma rudimentaria de amor y de gratitud a medida que cobre conciencia de que los otros promueven sus esfuerzos por vivir (esta es la definición de amor que da Espinoza; Nussbaum, 2008, p. 223).

Es así como el entorno al que llega el niño le proveerá las experiencias de entrada a una vivencia y experiencia emocional significativa o carente de posibilidad de encuentro e interacción.

En defensa del amor, entonces, se reconoce la afectividad de la niña y el niño con componentes biológicos y relacionales. Las relaciones positivas de amor estarán enmarcadas en aprendizajes sociales y ello posibilitará que el niño pueda replicarlas ante diferentes situaciones de vida y en la diversidad de contextos en los que se desenvuelva.

Las emociones como juicio de valor hacen parte de las construcciones del niño y su relación con aquellas cosas del mundo externo que no contrala completamente. Las emociones como el amor tienen un alto componente racional, porque permiten al hombre darse cuenta, desde el punto de vista valorativo, de quién es en relación con el otro, en primera instancia como seres no autosuficientes. También es posible, por tanto, afirmar que aunque las emociones son corpóreas, están mediadas por intenciones, que no son ajenas a la conciencia. De allí la importancia de cultivar en el niño tanto su capacidad de amar como su capacidad de observar y otorgar intención a sus acciones. Como lo dice de forma clara y contundente Nussbaum, “debemos preguntarnos, en primer lugar, si ciertas características de una historia humana hacen que las emociones sean intrínsecamente problemáticas desde el punto de vista moral y, en general, desde el punto de vista de la racionalidad práctica” (2008, p. 210).

Es así como, a modo de conclusión de este capítulo, retomando la tesis inicial sobre el discernimiento del amor, y teniéndose en cuenta lo expuesto sobre el amor como posibilidad biológica, como capacidad de relación e intersubjetividad y como aprendizaje social, se puede afirmar que las vivencias de reconocimiento amoroso en niñas y niños posibilita el autoconocimiento y la relación recíproca consigo mismo y con el otro, pudiendo así discernir el amor como posibilidad de elección.

Reconocimiento del amor y construcción de subjetividad.

Para Honneth, “el amor, correspondiente a aquellas relaciones que tienen por objeto la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado (en las que se incluyen no solo el amor, sino también la amistad) y que conducen a la autoconfianza (*Selbstvertrauen*)” (2009, p. 25).

El amor, como primera esfera del reconocimiento, posibilita al ser humano desde edad temprana el desarrollo de la confianza como dispositivo interno que le permitirá aventurarse a explorar en la posterior relación con el otro. Pero cuando dichas experiencias de amor son limitadas y no satisfacen las necesidades apremiantes de niñas y niños, y por el contrario estos deben luchar por su reconocimiento y satisfacción, ellos aprenden a desconfiar de sí y de sus relaciones, con lo que comienza la lucha por su satisfacción y reconocimiento a costa de la relación y de los vínculos. Para Honneth,

A esas formas de reconocimiento opone tres formas de desprecio (*Missachtung*) que justamente implican la ausencia de autoconfianza, autorrespeto y autoestima: los malos tratos y la violencia amenazan la integridad física; la exclusión y el despojamiento de derechos, la integridad social; y la humillación y la ofensa, el “honor” en sentido post convencional y la dignidad de los miembros en tanto capaces de contribuir a la comunidad (2009, p. 26)

Es así como las vivencias tempranas de reconocimiento por parte de las figuras de apego permiten desarrollar autopropiedad. El amor como experiencia de reconocimiento es primordial ante las vivencias de reconocimiento en las esferas del derecho y la solidaridad, dado que sin la autoconfianza, el ser humano limita su relación con el otro. Para Cifuentes y colaboradores, “el concepto de reconocimiento implica que el sujeto necesita del otro para poder construir una identidad estable y plena” (2013, p. 67). También es posible entonces afirmar, que las vivencias de reconocimiento afectivo en niñas y niños, en tanto vivencias relacionales, posibilitan habilidades para que la autorregulación y la intersubjetividad se hagan posibles, se hagan realidad. El niño requiere unas vivencias mínimas de reconocimiento para estar en capacidad de reconocer en los otros seres semejantes a él constituidos moralmente a través de la intersubjetividad.

Del amor subjetivo hacia la ciudadanía cosmopolita.

Se ha realizado, hasta este punto, un recorrido por la conceptualización de las vivencias de amor en tanto vivencias posibilitadoras de autorreconocimiento. Ahora, es importante cerrar esta discusión pensando a niñas y niños autónomos y reconocidos, como ciudadanos del mundo y constructores activos de nuevas realidades.

Es válido afirmar que en la actualidad las relaciones en la sociedad tienen que trascender el sentido cotidiano del amor, y tienen que permitir relaciones solidarias que posibiliten la construcción de una sociedad más justa, y que trasciendan hacia el desarrollo de más ciudades justas y de ciudadanías cosmopolita.

Como lo expresa Nussbaum, citada por Manguan y Estrada (2009)

Así, el ciudadano del mundo es el que aprende a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que habitan en el seno de su propia cultura. De esta forma es necesaria una educación que responda a esta solicitud, que no es otra que una educación multicultural nuestra pertenencia a una misma humanidad, compartida por todos, de tal forma que nos sepamos moralmente comprometidos con esa misma humanidad, por plural que sea (citado en Manguan y Estrada, 2009, p. 119).

No obstante, esta comprensión y empatía solo es posible si desde pequeños se ha aprendido a expresarse como sujetos capaces de reconocer relaciones interpersonales solidarias. Esta es la importancia del reconocimiento del amor, del reconocimiento de sí y del reconocimiento de una buena relación con los otros.

Lamentablemente, en la sociedad es frecuente el menosprecio y la poca valoración de la experiencia de reconocimiento por el otro. Casos cotidianos registrados como ataques con ácido, abandono infantil, maltrato animal, entre muchos otros casos, evidencian que se trata de una sociedad no educada en el reconocimiento del amor ni en el reconocimiento de la solidaridad. Por tanto, se hace apremiante comenzar a educar en el reconocimiento del amor y en el reconocimiento de vínculos solidarios a las nuevas generaciones.

Se hace necesario comprender entonces que romper las fronteras de la cultura y eliminar las exclusiones sociales para niñas y niños; implica necesariamente el hecho de educarse en la solidaridad y educarse para trascender las experiencias de menosprecio y propender por el reconocimiento de otros como de sí mismos. Las vivencias de reconocimiento posibilitarán una ciudadanía justa, donde niños y adultos son capaces de convivir en la pluralidad cultural, social y política con otros.

En palabras de Nussbaum: citada por Manguan y Estrada (2009):

Únicamente en la medida en que se considera a los seres humanos como iguales y poseedores de determinados derechos inalienables, se concibe la obligación moral de respetar universalmente la dignidad humana y la posibilidad de que cada persona persiga su propia felicidad (citado en Manguan y Estrada, 2009, p. 119).

Conclusiones:

Si bien los seres humanos nacen biológicamente amorosos, es decir, con la capacidad y el equipamiento necesario para entablar relaciones de amor y lograr autoconfianza, es en la relación

y en el vínculo con el otro que esa capacidad logra reconocerse y exteriorizarse o, en el caso contrario, pugnará constantemente en una lucha de necesidades por su reconocimiento y satisfacción, por consiguiente, según sea la calidad del vínculo serán los modos particulares y propios de interacción humana y social.

Parafraseando a Maturana, Romesin y Verden Zoller (2003), se puede afirmar que en la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos, todos somos hijos del amor, lo que equivale a decir que poseemos la capacidad de convivir en mutua interacción, y que de dicha relación nace la posibilidad de reconocernos en lo que verdaderamente somos y hemos aprendido a ser en el encuentro con el otro. Por tanto, como se ha señalado, el amor es en sí mismo capaz de hacer emerger la consciencia de sí, estableciendo los límites necesarios entre el sujeto y el otro. En este sentido se planteó que el amor construye subjetividad.

Es importante señalar que reconocerse, tener consciencia de sí, es seguido, por un movimiento propiciado igualmente por los vínculos amorosos, por la posibilidad de establecer las relaciones con el otro. Es decir que el amor también posibilita lo intersubjetivo.

Entonces, El amor es la emoción que dirige el encuentro con el otro, y dicha emoción estará mediada por la experiencia y el lenguaje. Para Honneth (2009), la expansión y el fortalecimiento de esos dispositivos biológicos, estarán mediados por el éxito de las relaciones objetales, quedando así preparado o dispuesto el ser humano para emprender lo que llamó luchas morales por el reconocimiento.

El desarrollo aquí elaborado permite, además, comprender al amor, no solo como un asunto biológico o bajo la forma de la dependencia, sino que se ha propuesto con firmeza que el amor comporta una dimensión racional, porque conlleva en sí mismo la posibilidad de decidir o de ofrecer un juicio de valor. El amor es decisión e inteligencia

Por otro lado, reconociéndose que las experiencias tempranas de amor dan forma a la vida emocional del adulto, se hace indispensable educar a las niñas y los niños en experiencias de autoreconocimiento y reconocimiento del otro, para garantizarse así el desarrollo de futuras sociedades mucho más justas, tolerantes y solidarias. Es claro, entonces, que el ambiente familiar desde el primer momento atiende o desatiende las necesidades de la niña o el niño, suministrándole apropiadamente o de forma inadecuada lo que este no puede proveerse por sí mismo. Estas necesidades, a medida que el niño o la niña desarrollan su capacidad de percibir y de ser conscientes y activos de sus propios límites, van a contribuir al establecimiento del vínculo con sus padres o cuidadores y van a posibilitar y favorecer sus modos de participación en el hogar, en la comunidad y en la sociedad. Es decir, el desarrollo de su autonomía y su posterior heteronomía, es así como la familia actúa como el primer referente emocional y social de las niñas y los niños.

El reto está en propender por una educación que reconozca el derecho al reconocimiento como camino opuesto al menosprecio, con miras a lograr una ciudadanía cosmopolita, donde la aceptación de sí implique también la aceptación de los otros, aun en la diferencia.

Referentes Bibliográficos

Cifuentes, J. R., Aragón Ortega, J., Ruiz Sicilia, L., Benito Riesco, O., & Rubio González, M. A. (2013). Teoría del reconocimiento: aportaciones a la psicoterapia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 67-79.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona.

Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Manguán, I. V.; & Estrada, I. B. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita: la propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*, 242, 115-130.

Maturana; Romesin, H.; & Verden Zoller, G. (2003). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: J.C.Saez.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=apologia>

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**PARTICIPACIÓN INFANTIL: EL RESPETO POR LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS**

INVESTIGACIÓN

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niños y niñas de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

Sandra Patricia Salazar Molina

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2014

Participación infantil: el respeto por las voces de los niños y las niñas

Sandra Salazar Molina

Resumen

Este artículo busca abordar la temática de la participación infantil desde dos enfoques principales: el conceptual y el normativo o legal. Para ello se tomó material de referencia desde diferentes publicaciones alusivas, de lo cual se extraen los principales elementos que se presentan. La revisión permitió establecer que la participación infantil implica modificar la idea de que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) no tienen capacidades para expresar sus opiniones, cambiando así la actitud de los adultos hacia ellos. También se pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas públicas que permitan asegurar que el derecho a la participación, enunciado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), se garantice.

Palabras clave: NNA; participación infantil; democracia; expresión; derechos del niño; interés superior del niño.

Abstract

This paper deals with the subject of child participation from two main perspectives: conceptual and legal. To do so, it studies reference material from different publications referring to that, from where the main elements presented are extracted. This review allowed to establish that child participation implies the modification of the idea that Boys, Girls and Adolescents (BGA) have no capacities to express their opinions, and so changing the adults' attitude towards them. It is also shown that there is a necessity of establishing public politics which assure that the right to

participate, explicated in the International Convention on the Rights of the Child (ICRC), is guaranteed.

Keywords: BGA; child participation; democracy; expression; rights of the child; child's superior interest.

Introducción

La participación de los ciudadanos es uno de los requisitos clave para la constitución de sistemas democráticos. ¿Qué sentido tendría hablar de democracia si no se logra que los integrantes de una comunidad puedan tener un papel activo en la toma de las decisiones que los afectan, en la planeación de acciones de impacto colectivo y, en general, en las diferentes instancias de la vida en comunidad?.

A pesar de que lo anterior podría parecer bastante obvio para la mayoría de países en Occidente, hay ciertos grupos poblacionales cuya participación ha estado históricamente restringida y/o limitada. Tal es el caso de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), quienes, concebidos como sujetos de derechos, no encuentran a veces espacios propicios para su expresión y participación, bien sea de manera autónoma o con el acompañamiento de adultos.

Lo más contradictorio del asunto es que muchos de estos países occidentales, por no decir que todos, han adoptado medidas de aplicación internacional que, incluso, se elevan al nivel de principios constitucionales, y que tratan sobre lo fundamental que resulta el derecho a la participación, como parte de los Derechos Humanos que se les deben garantizar a los NNA.

Asimismo, como se verá más adelante, el interés de los NNA adquiere el carácter de superior con respecto a los demás intereses de los otros miembros de la sociedad. Así pues, ¿cuál es el alcance de la participación infantil en la vida cotidiana de los países contemporáneos, en especial en América Latina?

Este artículo busca delimitar la participación infantil desde lo conceptual y desde los marcos legales que le sirven de referencia y guía. Para ello, se analizarán diversas fuentes de información, principalmente artículos escritos por investigadores y personas que trabajan con los NNA, junto con documentos oficiales de entidades como UNICEF u órganos legislativos en los diferentes países.

Delimitación Conceptual

Existen diferentes enfoques para definir conceptualmente a lo que se refiere la participación infantil, aunque se pueden establecer algunos elementos que son comunes a las diferentes posturas. Así, por ejemplo, Sauri, hablando de ciudadanía, dice que:

Se entiende por participación, los derechos que las niñas, niños y adolescentes tienen para hacer uso de sus capacidades de opinar, analizar, criticar o asumir puntos de vista, acciones o propuestas en el grupo, comunidad o sociedad a la que pertenece, ya sea de manera individual o colectiva (como se plantea en la propuesta de Ley de los Niños, Niñas y Adolescentes, en México, 1998), así como las formas de intervención en todo momento de la vida pública o privada (2000, p. 7).

Resulta llamativo que se enfatiza en las capacidades que tienen los NNA para que su participación se dé de una manera activa y no netamente como receptores en una relación de una

sola vía. También es importante resaltar de la definición anterior que la participación se inscribe en diversos aspectos de la vida comunitaria y no se restringe solamente a, por ejemplo, la elección de un determinado órgano escolar de manera democrática.

Para Sauri (2000), la participación en tanto ejercicio de la ciudadanía promueve la apropiación del entorno, el compromiso, la responsabilidad, la toma de decisiones, la cultura de respeto y la formación de valores. Considera el autor que para que esto pueda funcionar se necesita contar con mecanismos definidos y con un adulto que haga las veces de 'animador', que entienda el ejercicio pleno de la participación y no se sitúe expresamente en acciones que regulan o direccionan, sino que realmente promueva la autonomía.

Uno de los mayores obstáculos con que se enfrentan los procesos de participación infantil tiene que ver con los prejuicios que tienen los adultos sobre las capacidades de los NNA. “Desafortunadamente, no solo los padres, sino también muchos maestros e incluso reconocidas teorías, conciben al niño como alguien ausente de capacidades para tomar decisiones, o como que sus puntos de vista no pueden ser tomados en cuenta” (Amar, 2000, p. 17). Se trata de viejos prejuicios que muestran que los adultos tienden a mirar la relación con los niños como vertical, como si se tratara de alguien carente y de alguien, en un nivel superior, que le suple esa carencia. No obstante, reconoce que:

Estas creencias acerca de los niños, que tienen profundas raíces histórico-culturales en cuanto al papel que se les ha asignado en la sociedad, afortunadamente están cambiando, gracias a importantes descubrimientos sobre el valor de ser niños y el papel activo que ellos tienen para impulsar su propio desarrollo (Amar, 2000, p. 17).

El autor sostiene que el niño tiene un papel activo en su propio desarrollo desde el momento mismo del nacimiento y durante la lactancia. Esto deriva en que la relación del niño con el ambiente no es de una sola vía, sino que el niño también introduce modificaciones en su entorno. En este sentido, aunque la cultura no favorezca espacios de interacción y participación, el niño ejerce estas actividades; así, la pregunta debe ser cómo modificar los espacios culturales para que se adapten mejor a esta realidad.

Volviendo sobre los prejuicios de los adultos frente a la participación infantil, Tonucci ilustra la diferencia entre lo que se encuentra con mayor frecuencia en los países contemporáneos y otras visiones, más ligadas a lo ancestral:

Es contrastante respecto a esta manera de actuar y de pensar el pensamiento de un jefe indio iroqués: 'Nosotros miramos hacia adelante porque uno de los primeros mandamientos que nos han sido encomendados, de los que somos responsables, es garantizar que todas las decisiones que tomemos tengan en cuenta la prosperidad y el bienestar de la séptima generación venidera; y este es el fundamento de nuestras decisiones en la asamblea. Nos preguntamos: ¿nuestra decisión irá en beneficio de la séptima generación?. Esta es nuestra regla' (Tonucci, 2009, p. 12).

No parece ser así como sucede en el mundo contemporáneo, al menos no de una manera mayoritaria. En muchos casos, los adultos se concentran solamente en sus propios intereses, dejando de lado las opiniones que podrían tener los NNA sobre problemas que les terminarán afectando, puesto que son ellos los que heredarán el mundo con las consecuencias de esas decisiones. Con respecto a esto, el mismo autor ofrece su intento por explicar el fenómeno:

Probablemente todo esto ha ocurrido porque la ciudad y su administración han elegido como ciudadano prototipo a un ciudadano varón, adulto y trabajador; ha adaptado la ciudad a sus

exigencias, traicionando las exigencias y los derechos de quien no es varón, adulto ni trabajador.

Una demostración fácil de cómo y hasta qué punto la ciudad moderna se ha plegado a las exigencias de un ciudadano varón, adulto y trabajador es la importancia que ha cobrado el automóvil en su vida y en sus decisiones. Y el coche es sin lugar a dudas el juguete preferido de este ciudadano prototipo (Tonucci, 2009, p. 14).

Así pues, ¿habría tanto espacio para los vehículos en las ciudades si los adultos escucharan a los niños, si tuvieran en cuenta sus opiniones y pudieran ponerse en su lugar para analizar las circunstancias?. Probablemente se privilegiarían otros espacios u otros modos de apropiarse de los espacios comunes, tales como las calles, los parques, los centros educativos y demás lugares de socialización. Empero, esto no parece ser una tarea fácil para las administraciones locales, concentradas como están en solucionar los problemas que se les presentan a sus votantes, ciudadanos adultos, y en planear cómo será su campaña para el siguiente peldaño de la vida democrática al que quiera aspirar.

En una cartilla de Unicef dirigida a la población docente puede leerse lo siguiente:

La participación infantil supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general.

De igual forma, la participación infantil nunca debe concebirse como una simple participación de niños y jóvenes, sino como una participación en permanente relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos (Apud, s.f., p. 4).

Esta perspectiva muestra que el papel de los adultos puede, y acaso debe, ser diferente al que se ha planteado. Así, el adulto no se limita a escuchar lo que dicen los NNA, sino que busca que su intercambio con ellos sea de doble vía, como piezas de un mismo engranaje. Aunque esto puede resultar difícil en muchos contextos, empezando por la misma vida familiar que puede estar bajo la influencia de ciertas condiciones culturales o económicas, el desafío que plantea esta publicación es que los adultos busquen esa interlocución con los NNA otorgándoles un estatuto de paridad pero reconociendo sus necesidades. En otras palabras, lo que se busca es que el adulto sea menos un conductor y más un animador.

Una de las razones más poderosas para promover la participación infantil en diferentes contextos se relaciona con el proceso mismo de aprendizaje. En efecto, si el objetivo es que estos NNA se conviertan en ciudadanos activos y participativos, lo más lógico y práctico es que la educación al respecto no sea solamente teórica, acartonada y alejada de la cotidianidad, sino todo lo contrario: algo que se ejerce en la vida misma, con sus pares y con otros adultos. Sobre esto señala Hart lo siguiente:

Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente con la práctica. Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas (Hart, 1993, p. 4).

Ahora bien, para este autor el concepto de participación adquiere una connotación más general, puesto que se tienen en cuenta escenarios de la vida de los NNA en los cuales se espera que pueda ocurrir. En sus palabras:

El término 'participación' se usa en este ensayo para referirse de manera general a los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía (Hart, 1993, p. 5).

Así pues, la forma como se implementa la participación en los diferentes escenarios o contextos es un buen indicador de cuán democrática puede ser una sociedad, en términos de cómo sus diferentes integrantes, entre los cuales habrá que contar también a los NNA, pueden involucrarse de manera directa.

Este autor, como se vio anteriormente, también coincide en señalar los prejuicios que existen entre los adultos a la hora de permitir una participación activa de los NNA:

Indudablemente los niños son los más fotografiados y los menos escuchados de los miembros de la sociedad. Hay una fuerte tendencia por parte de los adultos a subestimar la capacidad de los niños a la vez que se los utiliza en actividades para influir en alguna causa; el efecto es de condescendencia. Hay, sin embargo, muchos proyectos completamente diseñados y realizados por adultos, en los cuales los niños sencillamente desempeñan algunos roles predeterminados, que son experiencias muy positivas tanto para los adultos como para los niños (Hart, 1993, p. 9).

Como se ha podido ver, parece haber consenso entre diferentes autores en cuanto a la visión que los adultos tienen de los NNA, que podría categorizarse como de subestimación de sus capacidades y competencias. A pesar de ello, los avances teóricos e investigativos de las últimas décadas han venido favoreciendo un cambio en dicha perspectiva, aunque todavía es común

encontrar que los obstáculos permanecen y que en diferentes escenarios es todavía impensable la participación en términos que den cuenta de las definiciones que se han bosquejado. Con respecto a los diferentes niveles en que se permite esta participación, Hart, quien fue comisionado por la Unicef para escribir el ensayo titulado *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica* (1993) y quien es uno de los referentes más importantes en cuanto a la participación infantil, identificó ocho niveles o 'peldaños' de dicha participación, teniendo en cuenta los diferentes grados en que los NNA pueden ejercer una participación real y activa. La figura 1 ilustra cuáles son esos niveles.

Figura 1. La escalera de la participación infantil según Hart.



Fuente: Apud, A. (s.f.). *Participación infantil*. Unicef.

En esta escalera, los peldaños inferiores, en especial los tres primeros, son los que reportan una menor participación infantil. Así, en la *manipulación* los NNA son involucrados sin comprender

el porqué o el para qué, careciendo de posibilidades reflexivas; en la *decoración*, los NNA se presentan en diversos escenarios comunitarios como si su participación fuera activa, aunque los adultos son quienes han decidido por ellos; y en la *política de forma sin contenido* se ve un empleo de los NNA para alcanzar un impacto en las comunidades que favorezca a un político o a un grupo determinado, o bien para la defensa de una causa. Lo que tienen en común estos tres peldaños es que la iniciativa no parte de los NNA y que su grado de comprensión de lo que están haciendo es irrelevante, pues lo que importa es un efecto más en los adultos que en los propios NNA.

En los peldaños 4 y 5, los NNA tienen mayor conocimiento de lo que sucede, bien sea de la naturaleza de la causa defendida, bien sea de los procesos en que participan. La diferencia entre ambos peldaños reside en si a los NNA se les consulta si desean participar de manera voluntaria y se escuchan sus aportes (peldaño 5) o si solamente se les asigna su rol, a pesar de que el adulto se esfuerce en lograr que el NNA comprenda lo que sucede (peldaño 4).

Finalmente, en los tres últimos peldaños el factor común es que los NNA tienen un papel fundamental en la decisión que se tome, bien sea aprobando la que proponen los adultos (peldaño 6), proponiendo y ejecutando las decisiones que ellos mismos toman (peldaño 7) o tomando sus decisiones e interactuando con los adultos para su implementación (peldaño 8).

Los tres primeros peldaños son los que se encuentran más comúnmente en las experiencias de participación infantil, mientras que de los peldaños 7 y 8 hay muy pocas experiencias registradas. Nuevamente hay que insistir en el papel que juega con respecto a esto el prejuicio de los adultos, quienes se ubican más en el contexto de guías que de animadores.

Sobre esta última noción afirma Hart lo siguiente:

Desafortunadamente, proyectos como estos, en el peldaño superior de la escalera de participación son muy escasos. Creo que esto no se debe a que los adolescentes no quieran ser útiles; se debe más bien a la falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los jóvenes. Necesitamos personas capaces de responder a los sutiles indicadores de energía y compasión de los adolescentes. 'Animador' es el término que se usa en algunos países para describir el tipo de profesional que sabe cómo dar vida al potencial de las personas jóvenes (Hart, 1993, p. 18).

En términos de participación infantil, según lo anterior, el gran desafío estriba en la capacidad del adulto para ser un instrumento de la participación, no un agente que coaccione o dirija todos los movimientos. La falta de adultos capacitados para hacerlo, que puedan salirse del esquema en el cual se encuentra inmersa la comunidad (referente a que las capacidades de los NNA son insuficientes para participar), se convierte a la vez en una limitante para el trabajo y en una oportunidad de capacitación. Justamente a esto último es a lo que le apuntan iniciativas de la Unicef y de otros organismos nacionales e internacionales: a la capacitación de los adultos que harán las veces de 'animadores'.

Volviendo a la escalera de la participación propuesta por Hart, la idea es que se alcance el último peldaño de participación, en el cual la interacción entre NNA y adultos da como resultado que ambos sean partes igual de importantes en el proceso, integrando así a los grupos de NNA en el seno de la comunidad.

En aras de sensibilizar a los adultos, principalmente educadores, sobre la importancia de la

participación, la Unicef identifica cuáles son las consecuencias positivas y negativas de su implementación con los NNA, las cuales se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Consecuencias positivas de la participación y negativas de la no participación.

Consecuencias negativas de la no participación	Consecuencias positivas de la participación
Dependencia: el niño depende del adulto para cualquier decisión	Mejora de capacidades y potencialidades personales
Escasa iniciativa	Autonomía
Pasividad, comodidad, conformismo	Creatividad
Falta de respuesta en situaciones críticas	Experimentación
Inseguridad, baja estima personal	Aprendizaje de los errores
Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas	Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
Estancamiento en el desarrollo personal y formativo	Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
Miedo a la libertad, a tomar decisiones	Aprendizaje más sólido
Baja capacidad de comunicación	Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
Bajo aprendizaje de valores democráticos	Aprendizaje de valores democráticos: participación, libertad.
Baja creencia en la democracia	Valor de la democracia intergeneracional
Infancia como objeto no participativo	Infancia como sujeto activo social
Desconocimiento de derechos de expresión	Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión
Invisibilidad social de la infancia	Mayor riqueza y diversidad social

Fuente: Apud, A. (s.f.). *Participación infantil*. Unicef.

Como puede verse, la participación infantil se constituye en una herramienta educativa para formar a los ciudadanos del futuro, tanto en términos de su participación en estructuras democráticas como en su interacción social con pares y con otros. Se constituye así como un excelente complemento de la educación formal, dado que los valores y competencias que se

desarrollan con la participación, y siguiendo lo que señalaba Hart (1993), no se aprenden de una manera magistral, a la manera como podría suceder con asignaturas convencionales.

No obstante, la participación infantil no es importante solamente por su valor educativo, sino especialmente por su condición como derecho humano fundamental de los NNA, como se verá a continuación.

Marco Legal y Normativo

Con la adopción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en 1989, se introducen algunos elementos fundamentales dignos de consideración.

En primer lugar, el interés superior del niño se define como un principio garantista, de modo que toda decisión que concierna a los menores de edad debe ser prioritaria para garantizar la satisfacción integral de sus derechos. El segundo aspecto que cabe considerar es su amplitud. El principio de interés superior trasciende los ámbitos legislativos o judiciales, extendiéndose a todas las autoridades e instituciones públicas y privadas, además del entorno familiar del niño. En este sentido, los roles parentales no otorgan derechos absolutos, sino que están limitados por los derechos de los niños en cumplimiento de su interés superior. El interés superior del niño es también una norma de interpretación o de resolución de conflictos. Este principio es, sin lugar a dudas, una regla fundamental para la interpretación de la totalidad del texto de la Convención, que actúa además como pauta primordial para dar solución a las controversias que pudieran presentarse con relación a otros derechos o sujetos de derechos (Alegre, Hernández & Roger, 2014, p. 3-4).

El interés superior del niño implica que los derechos de los NNA tienen mayor importancia que los demás Derechos Humanos; esto es, que son los primeros derechos que deben garantizarse. En caso de que haya conflictos entre los derechos de los NNA y los derechos de cualquier otro grupo poblacional, prevalecerán los derechos de los primeros por encima de los segundos. Teniendo en cuenta que los Estados parte de la CIDN aprueban integrar su contenido a sus propias legislaciones locales, se obtiene entonces que el interés superior del niño se constituye en la piedra angular de muchos de ellos. Empero, no todos los países lo integran a sus sistemas legales de la misma manera, pues existen algunos que lo elevan a la categoría de principio constitucional mientras que otros lo anexan a su propia legislación sobre infancia y adolescencia.

Otro aspecto interesante es que el interés superior del niño debe entenderse de manera sistémica, asegurando el cumplimiento de los derechos en su conjunto. Esto quiere decir que no se trata de un derecho aislado e independiente, sino de uno que, al estar en la base, requiere también de la garantía de todos los demás derechos para sostenerse. Esto implica que la perspectiva a la hora de tomar decisiones legales debe ser la de la supremacía de los derechos de los NNA, incluso si estos entran en conflicto con diferentes intereses que pueda haber en la sociedad.

¿Cómo se vincula este interés superior del niño con la participación infantil?

El interés superior del niño resulta indisociable del derecho a ser escuchado. La Observación General (OG) N°14 precisa los términos del artículo 12 de la Convención sobre la libertad de expresión, estableciendo la metodología para incluir a los niños en todos los asuntos que los afecten y escuchar sus opiniones. Evidentemente, el grado de aplicabilidad de este principio depende del estadio de desarrollo del niño, su madurez y su capacidad para intervenir en las decisiones que le concierne, de manera que a medida que el niño madura sus opiniones deben

tener cada vez más peso en la evaluación de su interés superior. Sin embargo, escuchar y tener en cuenta la opinión de los niños sigue siendo un desafío –más que un hecho–, ya que los adultos tienden a atribuirse el poder de decidir sobre las cuestiones que involucran a los niños sin que ellos participen en este proceso (Alegre, Hernández y Roger, 2014, p. 5).

De esta manera, los sistemas judiciales y demás entidades que deban tomar decisiones legales sobre los NNA, deben buscar la manera de que estos últimos participen de todo el proceso, bien sea por sus propios medios (en el caso de los NNA que puedan hacerlo, dadas su edad y su desarrollo psicológico) o por intermedio de algún adulto que tenga potestad para hacerlo. Lo que siempre se busca es que la prioridad esté en los derechos de los NNA por encima de todos los demás.

Hay que tener en cuenta que este interés superior no quiere decir que los adultos se desconecten de la responsabilidad que tienen. Al contrario,

La garantía del interés superior de los niños involucra, como en ningún otro caso, la responsabilidad de los adultos. En este sentido, la Convención establece que los niños requieren de protección especial, asignando una responsabilidad central a los adultos en las decisiones que conciernen a los niños (Alegre, Hernández & Roger, 2014, p. 8).

Nuevamente se hace evidente que la participación infantil es sobre todo un desafío para los adultos, quienes deben lidiar con los prejuicios y concepciones previas sobre la infancia, dejando que las opiniones de los NNA tengan eco en las decisiones que finalmente les afectarán. Esto implica que la sociedad tenga responsabilidad en básicamente dos ámbitos:

- Privado: corresponde a los adultos cercanos al niño (padres, maestros y otros).

- Público: se refiere a “toda decisión judicial y administrativa, toda provisión de servicios que afecte a los niños debe tener en cuenta su interés superior. Esto incluye tanto las medidas que impactan directamente sobre los niños (...), como las medidas indirectas que tienen impacto en sus condiciones de vida” (Alegre, Hernández & Roger, 2014, p. 9).

El interés superior del niño se adopta como principio constitucional, de tal manera que se garanticen los derechos desde la Carta Magna. En el caso de Colombia se adopta como bloque de constitucionalidad, el cual:

Constituye una unidad jurídica compuesta por “normas y principios que, sin aparecer formalmente en el articulado del texto constitucional, son utilizados como parámetros del control de constitucionalidad de las leyes, por cuanto han sido normativamente integrados a la Constitución, por diversas vías y por mandato de la propia Constitución. Son pues verdaderos principios y reglas de valor constitucional, esto es, son normas situadas en el nivel constitucional” [Corte Constitucional de Colombia] (Alegre, Hernández & Roger, 2014, p. 11).

Lo anterior significa que, aunque no esté expresamente delimitado en el texto constitucional, el interés superior del niño tiene el mismo nivel constitucional que el resto de los principios constitucionales, por lo cual todas las demás normas deben ajustarse a sus exigencias y a su supremacía. No obstante ello, sí hay algunos lugares en los cuales se hace expreso dicho interés, como se muestra a continuación:

El artículo 93 de la Constitución Política de Colombia establece que 'Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno.' Y el artículo 6 del Código de la Infancia y la Adolescencia define como regla de interpretación y aplicación que

'Las normas contenidas en la Constitución Política y en los Tratados o Convenios Internacionales de Derechos Humanos ratificados por Colombia, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, harán parte integral de este Código, y servirán de guía para su interpretación y aplicación. En todo caso, se aplicará siempre la norma más favorable al interés superior del niño, niña o adolescente' (Alegre, Hernández & Roger, 2014, p. 14).

Ahora bien, ¿qué es lo que tiene para decir la CIDN sobre la participación infantil?. Ya se explicó cuál es su posición acerca del interés superior del niño, así que es momento de puntualizar la pesquisa y leer lo que apunta específicamente a esta área de interés. Esto incluye los siguientes artículos:

Artículo 12:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (Asamblea General de la ONU, 1989).

Este artículo muestra, en su primera parte, que la CIDN asume que los NNA están en capacidad de expresar sus opiniones con respecto a múltiples temáticas que les atañen, aunque ello depende del grado de desarrollo en que se encuentren. El segundo punto, por su parte, registra una idea que ya se expresó previamente: la del interés superior, que debe estar salvaguardado especialmente en casos en los cuales las decisiones sean de tipo judicial o legal, logrando que se garanticen sus

derechos con prioridad a cualesquiera otros que entren en conflicto; asimismo, se asegura que los NNA cuenten con una verdadera representación ante las instancias que corresponda en el evento de que se deba someter ante instituciones legales o de otro tipo en el Estado.

Como una parte especializada de los Derechos Humanos, la CIDN también contempla la libertad de expresión de los NNA:

Artículo 13:

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b. para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas (Asamblea General de la ONU, 1989).

Es evidente que este derecho está en la vía de la participación, por cuanto deben ser los propios NNA quienes encuentren cuáles son las mejores vías para que puedan expresarse. El segundo punto permite que los países o los adultos más cercanos a los NNA (como por ejemplo los padres de familia) puedan regular el acceso a ciertos medios de intercambio de ideas, como por ejemplo internet, en el caso de que en ellos se encuentren elementos que puedan poner en peligro la integridad física o moral de los NNA o de la sociedad (como podría ser el caso de la pornografía).

Los artículos 14 y 15 de la CIDN reconocen, respectivamente, el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; y el derecho a la libertad de reunión. Ambos derechos se parecen sustancialmente a los que están registrados en la parte de los derechos fundamentales de la Constitución Política de Colombia, frente a lo que cabe recordar que priman en todos los casos los derechos de los NNA.

La Ley 1098 de 2006, conocida también como el *Código de la infancia y la adolescencia*, además de mencionar el derecho a participar en la vida cultural y en las artes (artículo 30) y el derecho a asociarse con otros (artículo 32), entre otros, reconoce el derecho a la participación infantil en su artículo 31, que dice lo siguiente:

Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés.

El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia (Congreso de Colombia, 2006).

El artículo 36 de la ley en mención también reconoce a los NNA en situación de discapacidad, explicitando que tienen derecho “al respeto por la diferencia y a disfrutar de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa en la comunidad” (Congreso de Colombia, 2006).

En cuanto a la garantía de estos derechos, la ley contempla obligaciones especiales para la familia (artículo 39), la sociedad (artículo 40) y el Estado (artículo 41). Los numerales 13 y 15 del artículo 39 y el 25 del artículo 41 se refieren directamente a la participación de los NNA; así, la familia debe “13. Brindarles las condiciones necesarias para la recreación y la participación en actividades deportivas y culturales de su interés” (Congreso de Colombia, 2006) y garantizar la participación de quienes están en situación de discapacidad (numeral 15, artículo 39). El Estado, por su parte, debe “fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística, científica y tecnológica de niños, niñas y adolescentes y consagrar recursos especiales para esto” (Congreso de Colombia, 2006).

En el artículo 42 de la Ley 1098, concerniente a las obligaciones especiales de las instituciones educativas, se encuentra la siguiente: “facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo” (Congreso de Colombia, 2006).

Los anteriores artículos muestran que la responsabilidad compartida de la familia, la sociedad y el Estado, con el apoyo de las instituciones educativas, consiste en garantizar la participación real y efectiva en diferentes ámbitos de la vida social, incluyendo actividades culturales y artísticas, respeto por las diferencias e involucramiento en la toma de decisiones. De esta manera, el propósito de la ley mencionada es que la participación infantil se garantice en los diferentes estamentos de la sociedad, no solamente como algo complementario o accesorio, sino fundamental. Teniendo en cuenta el interés superior de los NNA, la participación infantil se constituye en un derecho cuyo cumplimiento es obligatorio, con lo cual Colombia responde a las exigencias impuestas por los convenios internacionales firmados.

Conclusiones

Si bien la mayoría de los países del mundo occidental suscribió la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), acordando con ello que el interés superior del niño y la participación infantil ocupen un lugar central en las diversas legislaciones locales, todavía se trata de un camino en el que falta mucho por avanzar. Esto no se debe tanto a que falte voluntad política o ejecutiva para ello, pues las acciones legislativas y de intervención muestran que no es el caso, sino más bien a que sigue imperando el prejuicio de que los adultos son los únicos que cuentan con las capacidades para expresar sus opiniones e ideas, mientras que los NNA serían una especie de limitados en este sentido. Los autores consultados coinciden no solamente en que esto no es así, sino en que existe un gran desafío para que los adultos puedan valorar con justicia esas capacidades e incluir a los NNA en la discusión, planeación y ejecución de las decisiones que les afectan.

Como lo señalaba Hart (1993), hay diferentes niveles o grados en los cuales se puede presentar la participación infantil, que van desde la simple manipulación o uso de los NNA con fines 'decorativos', hasta la implementación de un modelo en el cual sean ellos quienes tomen las decisiones y, de manera conjunta con los adultos, encuentren las maneras de afinar y poner en práctica dichas decisiones. Aunque todavía son escasos los intentos por alcanzar este último estadio de participación, conviene tenerlo presente como meta o modelo de lo que podría ser una participación mucho más efectiva y mucho menos artificial, lo que se constituye en una verdadera garantía del derecho a la participación consignado en la CIDN en general y en la legislación colombiana (específicamente en la Ley 1098 de 2006) en particular.

Para que estos proyectos puedan tener un impacto realmente significativo, deben

complementarse con el establecimiento de políticas públicas de infancia y adolescencia. Esto permite que, aunque cambien los gobiernos y los gobernantes, se mantengan las líneas generales de la intervención estatal, consiguiendo así que se trascienda de la aplicación de un proyecto simple al establecimiento de procesos duraderos, cuyos efectos, presumiblemente, tendrán un mayor impacto en los NNA y en sus comunidades, apuntando con ello a la formación de los futuros ciudadanos.

Finalmente, y retomando una idea que plantea Hart (1993), la investigación es un complemento necesario en estos procesos, pues permite recoger directamente los testimonios y opiniones de los NNA participantes, así como hacer evaluaciones de calidad e impacto sobre dichos procesos. Con el fin de que no se convierta en un ejercicio impostado, la propuesta de este autor se basa en la Investigación Acción Participante (IAP), metodología en la cual participan directamente las personas involucradas, el investigador se compromete con dichos participantes para analizar el proceso, se inicia con un problema que identifica la misma comunidad y se investiga dicho problema para que las personas involucradas puedan enfrentarlo (Hart, 1993).

Así, este modelo se presenta como coherente con la intención de asegurar una participación real y efectiva de los NNA, con lo que se le da cumplimiento a lo dispuesto por la CIDN y por la legislación y, a la vez, se puede obtener información que luego será útil para la revisión de las acciones implementadas o para el diseño de nuevas acciones.

No obstante, y dadas las condiciones actuales de Colombia en cuanto a la implementación efectiva de las leyes, adicional al lastre cultural de los adultos, falta avanzar mucho en la

construcción de un paradigma que considere la participación de los NNA en los niveles más altos (según la propuesta de Hart, 1993), para lo cual se requiere de mayor compromiso estatal, de investigadores dispuestos a desarrollar modelos de IAP y de estrategias que involucren a la sociedad en general, lo que se puede apoyar con los medios de comunicación, los actores sociales relevantes (como por ejemplo médicos, sacerdotes, maestros y demás) y la construcción de una comunidad académica que proponga nuevas apuestas metodológicas. De esta manera, la participación infantil contará con un escenario amplio y serio, garantizando que las voces de los NNA sean respetadas, escuchadas y valoradas.

Referencias Bibliográficas

Alegre, S.; Hernández, X.; & Roger, C. (2014). Cuaderno 05: el interés superior del niño, interpretaciones y experiencias latinoamericanas. Unicef.

Amar, J. (2000). La participación de los niños. Espacio para la infancia. Bernard van Leer Foundation. 17-21.

Apud, A. (s.f.). Participación infantil. Unicef.

Darce, D. & Sandoval, M. (2000). “Niño a Niño”: un modelo de práctica en Nicaragua. Espacio para la infancia. Bernard Van Leer Foundation. 28-33.

Díaz, S. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8, 2, 1149-1157.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Unicef, *Ensayos Innocenti* n°4.

Lancaster, Y. (2000). Escuchando a los más pequeños. *Espacio para la infancia*. Bernard Van Leer Foundation. 38-43.

Medina, S. (2000). “Derechos a mi medida”, ciudadanos desde el preescolar. *Espacio para la infancia*. Bernard Van Leer Foundation. 10-15.

Meerdink, J. (2000). Escuchar es la clave. *Espacio para la infancia*. Bernard Van Leer Foundation. 34-37.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Autor.

Rodríguez, G. (2000). Medios de comunicación: hilos capaces de tejer y dar sentido a la expresión de niños, niñas y jóvenes. *Espacio para la infancia*. Bernard Van Leer Foundation. 22-27.

Sauri, G. (2000). Participación infantil: herramienta educativa y de desarrollo. Espacio para la infancia. Bernard van Leer Foundation. 4-9.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? Investigación en la escuela, 68, 11-24.

Cibergrafía

Asamblea General de la ONU (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño–CIDN*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/SIM/pdf/mod1/Texto%204.pdf>

Brailovsky, D. (s.f.). Sujeto político y sujeto de derechos: algunos apuntes acerca de la literatura académica sobre niñez y ciudadanía. *Coordenadas en investigación educativa*. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas>

Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Corona, Y. (2001). *Participación infantil: diálogo de saberes sobre participación infantil*.
Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Recuperado de
<http://www.docstoc.com/docs/3268580/>

Cussianovich, A. (2005, Noviembre). Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo. *Ponencia presentada en el II Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos*. Recuperado de
http://www.crin.org/docs/Perú_Congress_IFJANT_Alejandro_Cussianovich.doc

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*, 6, La Haya. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**SINDÉRESIS: REFLEXIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO RECÍPROCO COMO
ESCENARIO PARA LA POTENCIA MORAL.**

INVESTIGACIÓN

**LAS JIRAFAS TAMBIÉN BAILAN: Una apuesta por el reconocimiento de las vivencias
afectivas de niños y niñas de 5 a 6 años en los procesos de participación en el ambiente
familiar**

Carlos Mario Sucerquia Idárraga

Asesora:

GLORIA ELENA ROMÁN BETANCUR

SABANETA

2014

SINDÉRESIS: REFLEXIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO RECÍPROCO COMO ESCENARIO PARA LA POTENCIA MORAL.

Carlos Mario Sucerquia Idarraga

Resumen

Este artículo reflexivo visibiliza una apuesta personal y profesional por ampliar los horizontes de la comprensión humana en torno a los fenómenos morales y su incidencia en la vida cotidiana de las personas. Por esta razón, propone una reflexión sobre la moral, la concepción tradicional de autonomía y la implicación con el Otro, a partir de una revisión teórica de postulados generales que han servido al imaginario colectivo para explicar, difundir y orientar las prácticas morales de diversas comunidades humanas.

Posteriormente, expone algunos postulados básicos de la teoría del reconocimiento recíproco de Axel Honneth, como ruta alternativa de reflexión al individualismo moral predominante de la modernidad, de modo que estos apoyen las reflexiones sobre la importancia de inquietar los sistemas de creencias morales tradicionales y construir lazos éticos que favorezcan el ideal de una sociedad más justa.

Palabras clave: moral, autonomía, implicación, intersubjetividad, reconocimiento.

Abstract

This theoretical article visualizes a personal and professional commitment to expand the horizons of human understanding about moral phenomena and their impact on the daily lives of people. For this reason is a reflection on morality, autonomy and involvement with the Other, from a brief theoretical review of general principles that have served the collective imagination to explain, disseminate and guide the moral practices of various human communities.

Subsequently, it exposes some basic postulates of the theory of mutual recognition of Axel Honneth, as an alternative to moral individualism predominant route of modernity, so that they are supportive of the reflections on the importance of systems unsettle traditional moral beliefs and build ties that promote ethical the ideal of a just society.

Keywords: moral autonomy, involvement, intersubjectivity, recognition.

Introducción

Estar vivo puede significar muchas cosas: dolor, calma, soledad, angustia, alegría, desesperanza. Puede significar lo que uno quiera, o lo que otros quieran (aparentemente). Puede también significar lo que uno elija, o lo que otros elijan por uno (aparentemente) pero, en últimas, estar vivo implica reconocer en los Otros la finitud que nos habita. Es decir, reconocerlos en el plano moral de una existencia con mutua afectación.

En definitiva, como lo afirma en una de sus últimas entrevistas Norberto Bobbio: “al final lo que verdaderamente importa, sobre todo, son las relaciones humanas que has tenido con otros”

(1986). Por eso pensar la educación moral resulta complejo en una sociedad atomizada por el individualismo.

Como se lee en la afirmación de Bobbio, el sentido trascendental de la existencia está marcado por el encuentro con los demás. Los seres humanos son seres en relación. No solo con sus propias ideas y propósitos. Son principalmente seres en relación con otros. El asunto es que esa “relación” conlleva un grado de implicación tan alto, que significa en el amplio sentido de la palabra, comprometerse con el otro.

De ahí la importancia de inquietar las prácticas cotidianas que les implican en el otro y profundizar en ellas buscando nuevos sentidos morales que reivindiquen aquellas virtudes humanas como la compasión, el amor y la solidaridad.

“El hombre solamente es hombre entre los hombres”

Fichte.

Alrededor de la moral y su respectiva apropiación en los diferentes ámbitos humanos, existen apuestas vigentes desde varios campos del saber. Entre ellas pueden citarse diversas reflexiones hechas por la filosofía, la psicología y la teología, principalmente. Podría decirse que estas tres disciplinas o campos del saber han hecho amplias disertaciones al respecto, alimentando los diferentes imaginarios que hoy sustentan los códigos y las prácticas morales de diversas comunidades humanas.

Cada uno de estos campos del saber ha centrado sus reflexiones en dimensiones distintas de lo humano. La filosofía, por ejemplo, hace la distinción entre ética y moral para diferenciar entre las conductas deseables socialmente (moral) y la reflexión sobre el uso de las libertades individuales en torno a dichas conductas (ética). Hecha esta distinción, emerge una nueva rama de la filosofía llamada ética o filosofía moral. Este abordaje de lo moral desde una postura racionalista, sustentada en la capacidad reflexiva del hombre, deja claro que la condición humana es irrenunciablemente moral.

La psicología, por su parte, ofrece al menos dos maneras de entender el desarrollo moral en los sujetos: la normativa y la cognitiva. Ambas argumentan de manera distinta el aprendizaje moral y ello se debe a la diversidad de enfoques metodológicos y epistemológicos que asisten actualmente las reflexiones y discursos al interior de la psicología como un campo de saber plural. Respecto a la manera normativa, Bonilla y Trujillo expresan:

Esta perspectiva es propia de concepciones normativas y pertenece a enfoques no cognitivos, que no conceden importancia, o al menos demasiada, a los procesos de razonamiento para explicar el comportamiento. La moralidad, desde una visión predominantemente funcionalista, sería la internalización de normas sociales, culturales o familiares (2005, p. 9).

Este enfoque, a diferencia del cognitivo, enajena al sujeto racional, situándolo en un rol pasivo que niega su libertad y condiciona sus acciones morales a meros aprendizajes sociales. Por el contrario, el enfoque cognitivo privilegia el carácter racional y autónomo del sujeto en sus propias construcciones morales. Esto lo amplían Bonilla y Trujillo

Los enfoques cognitivos entienden la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos. El desarrollo es entendido, desde esta perspectiva, como el producto de la interacción entre estructuras individuales y el medio ambiente (2005, p. 10).

Como permiten observar las dos descripciones anteriores, la psicología centra los fenómenos morales del hombre en su dimensión social. A diferencia de la filosofía, la psicología se pregunta cómo el hombre puede llegar a convertirse en sujeto moral mediante la interacción con otros, bien sea porque lo introyecta sin ningún tipo de discriminación cognitiva, simplemente lo repite porque lo ve o en su defecto porque así debe ser, o bien lo aprende en sus intercambios vitales con las comunidades y lo asimila mediante procesos de discriminación cognitiva a través de los cuales elabora juicios propios sobre sus realidades.

En franca diferencia con la filosofía y la psicología, la teología ubica los fenómenos morales del hombre en directa relación con sus creencias y prácticas religiosas. Ésta, a diferencia de otros campos del saber, no se interesa en preguntarse sobre los orígenes de los fenómenos morales porque esto ya está resuelto en su compendio de dogmas. Para la teología, la libertad moral está determinada por un orden supremo, nunca por fines sociales. Así puede leerse en la Enciclopedia Católica:

Aparte de la Sagrada Escritura, la Iglesia reconoce también la Tradición como una fuente de verdades reveladas, y por lo tanto, de moral cristiana. Ha asumido una forma definida principalmente en los escritos de los Padres. Además, las decisiones de la Iglesia deben ser consideradas como una fuente, puesto que están basadas en la Biblia y Tradición, son la fuente próxima de teología moral, porque contienen el juicio final sobre el significado de la Sagrada Escritura así como las enseñanzas de los Padres. (Lehmkuhl, 1912).

Léase en la cita anterior el carácter determinista de la moral teológica que condiciona la razón, la libertad genuina y la subjetividad del hombre a un sistema fijo de creencias que abarca solo a aquellas minorías que replican sus prácticas y discursos sin apelar a la duda, la crítica o, en su defecto, a la reflexión.

De los planteamientos generales expuestos hasta acá, bien podrían formularse algunas conclusiones o puntos de vista generales que ofrezcan una suerte de cierre al tema en mención; no obstante, se acudirá a la pregunta como fin en sí misma para inquietar y provocar otras posibles reflexiones que amplíen el horizonte más allá de la aprehensión y apropiación conceptual, y darle un giro al propósito de este texto.

Un buen punto de partida puede ofrecerlo esta pregunta: ¿qué se entiende por conciencia moral? Esta pregunta inmediatamente sitúa a quien se la formule en unas coordenadas conceptuales de modo tal que lo primero que hace es buscar en su acervo teórico algún autor, enfoque o escuela que le ofrezca un par de definiciones que concluyan con la duda. O bien puede acudir al conocimiento popular y hacer un ejercicio similar al anterior. Si al lector, le ocurre igual, ello debería llevarlo inmediatamente a otras preguntas. Por ejemplo: ¿con qué frecuencia se cuestiona acerca de su conciencia moral?, ¿tiene conciencia moral?, ¿qué vivencias, personas o aprendizajes le posibilitaron una conciencia moral?, ¿están a su alcance aquellos contenidos cognitivos, vivenciales o intuitivos que dan identidad a su conciencia moral?, ¿conciencia moral significa disposición a obedecer preceptos?. Y así podría continuar haciéndose preguntas indefinidamente, y ello tal vez lo lleve a una conclusión cercana a esta: si toda la vida ha oído hablar de moral, le han enseñado moral, ¿por qué es difícil responderse todo esto? Pues bien, supóngase que se permite

en este caso, entre tantas opciones, responder lo siguiente: probablemente sus aprendizajes morales se limitan a ideas vagas sobre el bien y el mal o lo bueno y lo malo, pero no lo sitúan en clave reflexiva ni lo disponen a una auténtica *sindéresis*.

Por consiguiente, se atisba un impase crucial que bien puede plantearse como pregunta: ¿de qué sirve concluir, como lo sugieren los planteamientos generales descritos inicialmente, que el hombre es irremediamente moral, si ello no es suficiente para conquistar una auténtica conciencia moral en los hombres, pese a los procesos educativos que de ello se ocupan en la escuela, la familia y la sociedad en general?

Para ilustrar lo anterior, conviene citar la siguiente reflexión de Vargas Vargas:

En los últimos dos siglos, sobre todo la secularización, la división entre Estado e Iglesia, la llegada de la industrialización, el materialismo y otros fenómenos, vienen a dar otra visión y forma de ver la conciencia. Esto hace que el tema de la educación o la formación de la conciencia sean casi olvidados o tratados en ámbitos mucho más cerrados, hasta casi llegar a perderse tanto del ambiente religioso como del escolar. Esto ha generado que en el mundo contemporáneo el tema sea bastante desconocido y que solo se recurra a él como algo teórico, pues en realidad una práctica real es muy poco probable que exista en el ámbito escolar (2009, p. 109).

Tal como lo plantea el autor, parece ser un problema de difusión, al afirmar que ‘es un tema casi olvidado’. Empero, dentro de la reflexión que ocupa el presente texto, se invita a excavar un poco más allá de la noción ‘tema’ hasta llegar a un posible núcleo llamado *implicación*. Aquí la reflexión da un giro porque antepone el sujeto en devenir a la noción tema. Por tanto, la

preocupación deja de ser el tema y comienza a ser el hombre situado frente a sus semejantes en franca finitud y fragilidad.

Por consiguiente, apremia replantear la pregunta sobre los fenómenos morales. Déjese de pensar por un instante en los enfoques, campos del saber, escuelas o discursos cuyo objeto son los fenómenos morales y ubíquese en la siguiente pregunta: ¿la decadencia moral contemporánea está determinadamente justificada por la ausencia o déficit de educación, o bien, pese a un estricto proceso educativo moral, el hombre requiere un alto grado de implicación con el Otro para situarse en clave de autopropiedad con respecto a su conciencia moral?

Ahora bien, ¿la conciencia moral posibilita la implicación o la implicación posibilita la conciencia moral? O, acaso, ¿implicación y conciencia moral son una totalidad indivisible? Es decir, no puede darse una sin la otra. Contémplese lo siguiente: un hombre que puede discernir el bien del mal y lo bueno de lo malo, se pregunta qué será lo que más le conviene. Allí el objeto de reflexión es él mismo. Por tanto, el otro desaparece y en consecuencia el fenómeno moral también. Ahora bien, un hombre que se pregunta cómo hacer para obrar de la mejor manera posible con los demás, tiene por objeto el obrar bien con los demás. Hay una manifestación de interés por el otro y la acción frente al otro, pero denota carencia de elementos de juicio para hacerlo. Allí la conciencia moral adolece de contenidos valorativos. Por tanto, se puede poner en riesgo la potencia del acto moral entendida como acción intencionada hacia el otro.

Como puede apreciarse hasta este punto, la pregunta por lo moral implica superar las fronteras teóricas y discursivas, incluso las prácticas sistemáticas educativas, y preguntarse también por

dimensiones tan puntuales como la conciencia moral, en tanto potencia humana puesta en acción más allá de la razón, como una opción de vida. De ahí que sea importante comenzar por inquietar las nociones clásicas, que a veces paralizan el potencial reflexivo.

Siguiendo con la reflexión sobre la conciencia moral, Vargas Vargas lo define en estas palabras:

La conciencia entonces se define como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que forman un gobierno moral interiorizado sobre la conducta del individuo. La noción de conciencia moral designa el sentido innato del bien de la naturaleza humana y su aplicación a la acción, y confusamente, coincide con las nociones de *sindéresis* y de *recta razón* (2009, p. 110).

Nótese aquí el carácter funcionalista que se otorga a la conciencia, que ‘es un conjunto de procesos cognitivos’. De esta manera, se corre el riesgo de asumir la conciencia casi como un banco de datos que excluye la intencionalidad de quien actúa. De modo que quien actúa, más allá de exponerse ante el Otro con sus intenciones y pretensiones, en realidad lo que hace es acudir a un ‘proceso’ cognitivo-afectivo previamente fijado en la memoria.

Antes de continuar, es importante aclarar que este artículo no tiene por objetivo criticar ni cuestionar la autoridad teórica de los autores aquí citados a modo de ilustración. Por el contrario, las citas aquí expuestas hacen parte de artículos teóricos rigurosos que exponen de forma magistral gran parte del discurso académico actual en torno al fenómeno moral y, en suma, recogen los elementos más comunes sobre dicho tema. Por esta misma razón se citan como ejemplo para evidenciar la idea esbozada al comienzo del texto, en la que se afirma que hay diversidad de apuestas teóricas vigentes alrededor de la moral, desde diferentes campos del saber.

Ahora bien, para delimitar este ejercicio descriptivo-reflexivo sobre el asunto moral, antes de avanzar a otro tema, se propone divisar la siguiente pregunta: ¿qué se entiende por autonomía? Probablemente no ocurra lo mismo que al principio cuando se indagó sobre la conciencia moral, porque ‘autonomía’ es una palabra común, de usos cotidianos y de significado aparentemente concreto y obvio para la mayoría de las personas. Sin embargo, es probable que establezca ciertas polaridades en el contexto social. Por ejemplo, la palabra autonomía para una persona muy normativa puede sonar amenazante, porque pone en crisis las ‘certezas’ que ofrecen la costumbre y la obediencia a las normas; de otro lado, para una persona poco normativa, la palabra autonomía es, la mayoría de las veces, sinónimo de poder para decidir sobre lo que se quiere o se desea ser y hacer, incluso muchas veces sin importar lo que esto implique o signifique para Otros.

Es probable que quien se sitúe en uno de estos dos polos también se enfrente a un impase porque la autonomía es un elemento constitutivo del fenómeno moral y puede desdibujarse en ambos polos. En el primero porque, si solo se actúa moralmente a partir de certezas preestablecidas y obediencias, la autonomía como acto de autogobierno pierde potencia y cede espacios mayoritarios a la heteronomía, y en el segundo porque quien se asume con poder para ser y hacer lo que quiere y desea ser, solo en función de auto complacerse, no da cuenta de un gobierno de sí, sino que, por el contrario, se sitúa en una postura amoral.

Esta distinción es bien importante porque quienes entienden la autonomía solo como la libertad de hacer lo que se quiere, corren el riesgo de situarse con frecuencia en posturas amorales que desregulan el encuentro con el Otro para dar prelación a intereses personales. Lo que se traduce,

en definitiva, en un relativismo moral que deja nuevamente en crisis aspiraciones humanas, tales como solidaridad, justicia, bondad, lealtad y generosidad, entre otras.

La autonomía como noción, al igual que la moral y la conciencia moral, goza de un amplio repertorio de reflexiones que intentan visibilizar su importancia. Así, Vargas Vargas, sobre la autonomía, expresa que:

El término autonomía significa que el sujeto posee en sí mismo, o por sí mismo la norma (*autos*: propio; *nomos*: norma), mientras que heteronomía significa que recibe la norma de otro o que su norma reside en otro (*heteros*: otro) La autonomía como capacidad de darse a sí mismo la ley, era el concepto que tenían las ciudades-estados griegas de la antigüedad. (2009, p. 111).

El panorama descrito hasta acá sugiere que es urgente trascender las fronteras de la ética personal y lograr que ésta se instale propiamente en el vínculo con el Otro. Lograr esto exige primero comprender que el hombre no es bueno por naturaleza, “el hombre solamente es hombre entre los hombres” (Fichte, 1796). Esta premisa permite volver al tema esbozado anteriormente sobre la implicación y comprender que la autoconciencia es un fenómeno social, es decir, el hombre se hace consciente de sí cuando es evocado por otro hombre distinto de él.

Si se comprende que el hombre no es bueno por naturaleza sino que nace con la capacidad de serlo y por eso aprende la bondad de otros hombres, y que tampoco es amoroso por naturaleza, sino que también nace con la capacidad de serlo y que, de igual forma, por eso lo aprende de otros hombres, entonces será posible comprender que los hombres no se educan solos ni comprenden por sí mismos que son sujetos morales.

Cuidar, respetar y amar, entre otras, son virtudes humanas heredadas de una tradición moral constituida históricamente. No se adquieren por medio de prescripciones orales como se ha pretendido hasta hoy, ni mucho menos se limitan a un repertorio de prohibiciones como se ha pretendido erróneamente en algunas tradiciones ortodoxas. No. La tradición moral se apropia a través de la vivencia y particularmente desde el vínculo con los Otros.

No es preciso afirmar categóricamente que la crisis moral de una sociedad se justifique en la aceptación ingenua de la premisa ‘el hombre es bueno por naturaleza’, pero tampoco se pueden desconocer sus posibles implicaciones. Porque cuando se cree que el ser humano es bueno por naturaleza se asume que él es autosuficiente para discernir sus dilemas morales y que, por consiguiente, educarlo consistirá ‘básicamente’ en corregirlo cuando se equivoque o, peor aún, cuando no satisfaga los gustos o expectativas de quien lo eduque. De tal suerte que no solo se interrumpe una tradición moral de enseñar aquello que hace bondadoso al hombre, sino que se terminan validando prácticas educativas en las que se renuncia a la corresponsabilidad y cada quien educa a su manera y, como se dice coloquialmente, ‘de puertas para adentro’. Es decir, si a un niño, por ejemplo, lo que se le enseña básicamente es a obedecer y a respetar las normas de la casa, entonces ¿cómo hace luego ese niño para situarse como sujeto moral en la sociedad si sus aprendizajes solo contienen obediencia y respeto por las normas de la casa?, ¿cómo asumir entonces a quienes no viven con él en casa?

Lo complejo de todo esto es que en medio de esta ruptura moral, quienes la padecen terminan resolviendo sus dilemas morales así: ‘yo no me meto con nadie, entonces que nadie se meta conmigo’, ‘mientras no le haga daño a otros puedo hacer de mi vida lo que quiera’. Estos terminan

siendo los códigos morales de quienes, tal vez, no tuvieron la oportunidad de heredar una tradición moral mediatizada por un alto grado de implicación de quienes le educaron y, en consecuencia, pasaron por alto la comprensión de algo importante: lo que les hace humanos es la vulnerabilidad.

Ahora bien, comprender la vulnerabilidad no es fácil, pero lograrlo les hace aún más humanos y morales que poseer vastos conocimientos sobre normas y principios éticos universales. Léase la reflexión de Mélich (2010) al respecto:

La ética es la respuesta a una interpelación que pone en cuestión el orden moral. Lo que nos convierte en humanos no es la obediencia a un código universal y absoluto sino el reconocimiento de la radical vulnerabilidad de nuestra condición y el hecho de no poder eludir la demanda del dolor del otro. No hay ética porque sepamos qué es el «bien», sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal. No hay ética porque uno cumpla con su «deber», sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada al sufrimiento. No hay ética porque seamos «dignos», porque tengamos dignidad, sino porque somos sensibles a los indignos, a los infrahumanos, a los que no son personas. La ética, pues, a diferencia de la moral, es la respuesta compasiva que damos a «los heridos» que nos interpelan en los distintos trayectos de nuestra vida, cuando bajamos de «Jerusalén a Jericó» (2010).

En esta reflexión de Mélich se lee una tesis que, en resonancia con ideas expuestas anteriormente, visibiliza el interés primordial de este texto: insistir en la urgencia de la implicación, la compasión, y el reconocimiento hacia el Otro.

Así mismo, pueden leerse otras propuestas que también enuncian este interés y amplían la mirada sobre el mismo. Una de ellas, y quizá la que mayor adherencia genera a la reflexión aquí planteada, es la propuesta del reconocimiento recíproco de Axel Honneth.

Esta propuesta, en sí misma, encierra un gran valor por la vigencia y la potencia de sus postulados y, además, porque se inscribe en una tradición de pensamiento que recalca la importancia de los lazos éticos entre los hombres. Fascioli, analizando a Honneth en relación con la tradición Hegeliana, lo describe así:

Según Honneth, es fundamentalmente en *El sistema de la Eticidad*, que Hegel presenta el modelo de una *lucha* por el reconocimiento. Esta categoría aparece en el contexto del cuestionamiento que Hegel realizaba a los supuestos individualistas de la doctrina moral kantiana. Toda teoría filosófica de la sociedad debía partir, no de individuos, sino de los lazos éticos en que se mueven los sujetos. La intuición hegeliana fundamental de aquel temprano período es que la lucha de los sujetos por el reconocimiento recíproco de su identidad es una tensión moral que se aloja en la vida social. El movimiento del reconocimiento consiste en que un sujeto deviene tal siempre que se sabe reconocido por otro, y por tanto reconciliado con éste, y al mismo tiempo llega a conocer su irremplazable identidad, y con ello se contrapone al otro. Hegel encuentra que en una relación ética dada, los sujetos experimentan algo más acerca de su identidad particular –una nueva dimensión de sí mismos– que los pone en conflicto con el plano de eticidad alcanzado, y deben abandonarlo para conseguir un reconocimiento más exigente de su individualidad (Fascioli, 2008, Pág. 21 - 22).

Obsérvese cómo la noción de lucha por el reconocimiento articula el sentido mismo de los lazos éticos entre los sujetos, y cómo, a diferencia de otros postulados teóricos sobre la moral y la ética, se desarrolla en éste la noción de ‘dimensión de sí mismos’.

Otro aspecto importante en la teoría del reconocimiento es que se estructura en tres momentos para explicitar la importancia del reconocimiento en cada uno de ellos. Lo más importante dentro de esta clasificación es que reivindica la corresponsabilidad de la familia y la sociedad frente a los procesos de formación moral a lo largo del ciclo vital de los sujetos. Esta propuesta afirma que, desde el nacimiento, la familia debe asumir una responsabilidad directa en la formación moral del niño. Así mismo sugiere, desde su postura relacional, que las vivencias y las tensiones morales acontecen permanentemente en la vida de los sujetos y se resignifican. Lo anterior permite inferir que, en esta propuesta, la sociedad, las tensiones morales, los lazos éticos y el reconocimiento configuran un espacio común en el que los sujetos se educan mutuamente para vivir juntos.

Fascioli describe de forma general los principales postulados de la teoría del reconocimiento:

Honneth toma de Hegel la distinción de estas tres formas de reconocimiento recíproco que están presentes en las diferentes esferas de la vida social: la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la adhesión solidaria. Cada una de ellas constituye un estadio o forma de integración social en que el sujeto es reconocido de una manera diferente en su autonomía y su identidad personal. A través del cuidado amoroso presente en las relaciones primarias, se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que las personas se reconocen como sujetos necesitados. A través del Derecho, las personas de una comunidad se reconocen como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor. Este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo. Ahora, junto con Hegel, Honneth sostiene que la relación jurídica de reconocimiento es insuficiente. Los derechos hacen que el individuo pueda saberse reconocido por cualidades que comparte con los demás miembros de la comunidad, pero el sujeto necesita además, saberse reconocido por las cualidades valiosas que lo distinguen de sus compañeros de interacción. Así surge la necesidad de presentar una tercera forma de reconocimiento: esta es, la

valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular. Ésta depende de una valoración sobre la contribución positiva que realiza a las metas consideradas valiosas por la sociedad, por lo que este estadio involucra el concepto hegeliano de eticidad: un horizonte común de valores y objetivos (Fascioli, 2008, p. 22).

Lo novedoso que imprime Honneth a la mirada crítica sobre los modos de organización de las sociedades modernas, es que centra, en las tensiones morales resultantes de las luchas sociales, las condiciones de posibilidad para nuevas formas de organización, en tanto que si cada sujeto logra un tránsito positivo por lo que él denomina las ‘tres esferas del reconocimiento’, éste será cada vez más consciente de sí mismo y su responsabilidad como miembro de una sociedad con tradición moral.

Por consiguiente, un elemento notable en esta reflexión sobre el reconocimiento como ruta para la construcción de sociedades más justas, es el rol que se asigna socialmente a los sujetos, una vez que, dentro de este marco de referencia no solo están orientados al logro de una autonomía intersubjetiva, sino que también están llamados a una conciencia del buen vivir mediante experiencias de autorrelación, como lo expresa Sampaio de Madureiro: “los tres ‘modelos’ o ‘esferas’ de reconocimiento recíproco corresponden aquí a tres dimensiones de la personalidad individual y resultan, en el caso de una relación bien lograda, en tres tipos de autorrelación práctica del sujeto consigo mismo” (2009, p. 10-11).

Por consiguiente, estos tres tipos de autorrelación práctica del sujeto consigo mismo darán lugar a una nueva comprensión de la autonomía, como lo expresa Fascioli, explicando los postulados de Honneth:

A partir de estas bases teóricas, Honneth ha contribuido a dar forma a una concepción intersubjetivista de la autonomía personal, que desafía la forma en que las concepciones políticas liberales, desde la modernidad, han entendido la autonomía personal, esto es, de una forma esencialmente individualista. Desde su origen, en el contexto social de la temprana modernidad, el concepto de autonomía estuvo asociado al abandono de la adscripción a roles sociales predeterminados. Y con ello, surgió la implicación normativa de que la libertad y la autonomía personal fueran cuestión de permitir a los individuos desarrollar su personalidad sin ser perturbados. La autonomía de los sujetos aumentaba, reduciendo restricciones, o sea, ganando *independencia* de los otros. Y así, crear una sociedad justa tenía que ver con permitir a los sujetos ser lo menos dependientes de otros posible. Según Honneth, la tendencia a maximizar la libertad negativa propia de las teorías políticas liberales, descansa en una idealización de los individuos como autosuficientes y autoconfiados. Al no conceptualizar adecuadamente la necesidad, vulnerabilidad e interdependencia de los individuos, también interpretan erróneamente la justicia social (Fascioli, 2008, p. 23).

En conclusión, la teoría del reconocimiento ofrece elementos para una nueva comprensión de los fenómenos morales y la autonomía, como elementos constitutivos de la sociedad, más que cómo abstracciones filosóficas o sistemas fijos de creencias sobre la rectitud, y sitúa a los sujetos en un rol de plena responsabilidad consigo mismos y con los demás, permitiendo superar otras visiones modernas de la autonomía, asociadas a un individualismo que profundiza la independencia entre los sujetos y pone en riesgo el ideal de una sociedad justa.

Referencias Bibliográficas

Fascioli, A. (2008). Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de El Sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea. *Revista ACTIO*, 21.

Mélich, J.C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Herder.

Sampaio, M. (2009). *Crítica del Agravio Moral*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cibergrafía

Ballesteros, Á. R. B.; & García, S. T. (2005). Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral. Recuperado de: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>

Bobbio, N. (1986). Entrevista de Vacca Giuseppe, “La crisis del estado de bienestar y la política neoliberal”, revista. *Estudios Políticos*, 5.

Lehmkuhl, A. (1912). "Moral Theology." *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 14. New York: Robert Appleton Company. Recuperado de: <http://www.newadvent.org/cathen/14601a.htm>

Vargas Vargas, J. E. (2009). Formación de la conciencia moral. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3, 1, enero-junio. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.unimilitar.edu.co/documents/63968/80128/Iseccion.articulo9.pdf>