

**Infancias, Subjetividades y Experiencias de Participación. Narrativas de Niñas y**

**Niños de El Salvador, Perú y Colombia**

**Claudia María Rodríguez Castrillón**

**Universidad de Manizales**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud**

**Universidad de Manizales – CINDE**

**Manizales**

**2022**

**Infancias, Subjetividades y Experiencias de Participación. Narrativas de Niñas y Niños de El Salvador, Perú y Colombia**

**Claudia María Rodríguez Castrillón**

**Asesor:**

**Juan Carlos Amador Baquiro**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Línea: Familias e Infancias en la Cultura**

**Universidad de Manizales**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud**

**Universidad de Manizales – CINDE**

**Manizales**

**2022**

## **Agradecimientos**

Dice un adagio que la gratitud es la memoria del corazón, y así lo siento, solo puedo agradecer a tantos y tantas que hicieron posible que esto que una vez era un sueño casi inalcanzable se convirtiera en una hermosa realidad.

Gracias infinitas a Ana, Violeta, Nicoll, Reimont, Juanda, Adán José y Mariana; gracias por compartir conmigo sus historias, sus vidas, su alegría, su esperanza, sus miedos, sus frustraciones, sus sueños... gracias por encarnar historias que nos muestran el rostro y la realidad de muchos de nuestros niños y niñas de esta América Latina. Sin ustedes esta tesis no hubiera sido posible, son ustedes alma y nervio de este ejercicio, son sus voces que danzan sonoramente en este texto final, las que dan soporte y sentido a esto que hoy se presenta.

A los maestros Alejandro Cussiánovich, Juan Carlos Amador y Carlos Iván García; ellos inspiración profunda y constante de rigor, humanidad y ética, gracias por ser mi referente y enseñarme tantas cosas en este camino.

A la Universidad de Manizales, por acogerme como casa de formación. A CINDE mi casa y mi escuela, y en su nombre a la maestra Sara (Toya) y a quienes una vez creyeron en mí y me dijeron que no era inalcanzable este doctorado, que sí era posible. Sin su presencia y apoyo esto no habría sido posible para mí.

A todos-as, los que seguramente se escapan en este momento, pero que fueron presencia viva y amorosa en este proceso. Gracias, gracias, gracias.

Gracias al buen Dios por su presencia misericordiosa y permanente en mi vida.

## Dedicatoria

A mis hijos y a mi madre, sin ellos nada de esto hubiera sido posible.

Gracias por ser fuerza e inspiración... gracias por ser cuidado amoroso que ha acunado mi existencia; gracias por recordarme siempre que por más obstáculos que haya si se quiere y desea con todo el corazón como en este caso, sí es posible.

Gracias por la paciencia, por las palabras de aliento cuando ya creí sucumbir ante el cansancio o la angustia, gracias por cada gesto cotidiano que representó para mi posibilidad y fuerza para terminar el camino...

A mis amigas de este caminar Yola, mi compañera y cómplice de sueños, de angustias, de persistencia. Candy refugio siempre amoroso y desparpajado. Daniela acogida y apoyo, Rosita y Roxa experiencia y cuidado constante para nosotras en este camino.

A todos-as los que a su manera hicieron que esto pasara de ser mi más grande sueño a convertirse en una hermosa realidad.

## Resumen

Esta tesis denominada **Infancias, Subjetividades y Experiencias de Participación. Narrativas de Niñas y Niños de El Salvador, Perú y Colombia**, buscó comprender las experiencias de participación de niños y niñas, ubicados en diferentes contextos institucionales y comunitarios de los países ya mencionados, y las posibles relaciones de estas con la configuración de sus subjetividades.

La investigación se realiza en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, en la línea de investigación Familias e Infancias en la Cultura, adscrita al grupo Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades.

Se propone desde un estudio narrativo y desde intencionalidades claramente definidas en las consideraciones éticas y metodológicas, que están a la base de la investigación, otorgar un lugar preponderante a las voces de los niños y las niñas, nombrados y asumidos en este estudio como sujetos epistémicos, sujetos de palabra y sujetos de acción con capacidad de agencia.

El texto está organizado por capítulos, permitiendo en una primera parte, identificar los aspectos correspondientes con el diseño de la investigación, y en un segundo momento los capítulos de hallazgos y discusión, que se presentan a la luz de los objetivos específicos de la misma, tal y como se anuncia en líneas posteriores.

Finalmente, propone a manera de conclusiones, reflexiones diversas en torno a las experiencias de participación de los niños y las niñas, como elemento relevante en relación con sus procesos de subjetividad, a la luz de las propias narraciones de ellos y ellas y los planteamientos teóricos e interpretativos emergentes en este estudio.

En la introducción al texto, que se presenta en líneas posteriores, se detalla la ruta escritural, sobre la cual se ha construido el mismo.

**Palabras clave:** infancias, narrativas, subjetividades, experiencias, participación.

## **Abstract**

This thesis named *Childhoods, Subjectivities and Experiences of Participation*.

Narratives of Children from El Salvador, Peru and Colombia, aimed to understand the participation of experiences from boys and girls located in different institutional and community contexts in the aforementioned countries, and their possible relationships with the configuration of their subjectivities.

The research is carried out within the framework of the Doctorate in Social Sciences, Childhood and Youth, at the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of the University of Manizales and CINDE, in the research line Families and Childhood in Culture, assigned to the group Education and Pedagogy: knowledge, imaginaries and intersubjectivity.

It is proposed from a narrative study and from clearly defined intentions in the ethical and methodological considerations, which are at the basis of the research, to give a preponderant place to the voices of the boys and girls named and assumed in this study as epistemic subjects, subjects of speech and subjects of action with the capacity of agency.

The text is organized by chapters, allowing in a first part the aspects corresponding to the research design, and in a second part the chapters of findings and discussion, which are presented in light of the specific objectives of the research, as described in the following lines.

Finally, it proposes by way of conclusion several reflections on the experiences of boys and girls as a relevant element in relation to their subjectivity processes, in light of their own narratives and the theoretical and interpretative approaches emerging in this study.

In the introduction to the text, which is presented in the following lines there is the written route on which the text has been built.

**Key words:** childhoods, narratives, subjectivities, experiences, participation.



## Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Introducción .....	15
Capítulo 1. Descripción de la Investigación .....	21
1.1 Planteamiento del Problema y Justificación.....	21
1.2 Estado del arte: entre Tensiones y Posibilidades .....	31
1.2.1 Participación de los Niños y las Niñas Entendida desde el Tutelaje de los Adultos 33	
1.2.2 Participación Asumida Desde la Observación de Adultos Frente a los Niños y las Niñas como Sujetos de Derechos.....	37
1.2.3 Experiencias De Participación De Los Niños Y Las Niñas, Desde Aproximaciones A La Capacidad de Agencia .....	44
1.2.4 Concepciones Frente a los Niños y las Niñas como Sujetos de Participación en Programas y Políticas Públicas de América Latina .....	49
Capítulo 2. Objetivos y Referente Teórico .....	57
2.1 Objetivo General .....	57
2.2 Objetivos Específicos.....	57
2.3 Referente Teórico.....	58
2.3.1 Procesos de Configuración de Subjetividad de Niños y Niñas.....	58
2.3.2 Democracia y Ciudadanía: los Niños y las Niñas como Sujetos de Participación .	67
2.3.3 La Participación como Derecho y como Experiencia de los Niños y las Niñas .....	77
2.4 El Diseño Metodológico como Apuesta Ética y Epistemológica .....	79
2.4.1 Declaraciones Epistemológicas, Ontológicas y Metodológicas del Estudio .....	79
2.4.2 La Investigación Narrativa como Posibilidad Epistémica con Niños y Niñas .....	84
2.4.3 Aportes de la Investigación Acción como Posibilidad Metodológica para el Trabajo con Niños y Niñas.....	89
2.4.4 Los Niños y las Niñas como Sujetos de Experiencia y de Palabra: Presentación de los Participantes de la Investigación .....	90

2.4.5	Entre Experiencias y Relatos: Técnicas Interactivas para la Investigación con los Niños y las Niñas como Estrategias Generativas Conversacionales .....	93
Capítulo 3. Voces, Experiencia e Historias que Circulan: Aproximaciones a las Experiencias de Participación de los Niños y las Niñas.....		110
3.1	Infancias Negadas: Aproximaciones Históricas y Contextuales frente a los Niños y Niñas como Sujetos .....	110
3.2	La Cárcel Asumida como Posibilidad: la Participación como Esperanza de Libertad	114
3.3	Entre “Bichos” y Aventuras, la Vinculación a la Pandilla Nombrada como Participación. Éxodos y Lugares de Poder .....	118
3.4	El Lugar de la Familia: Añoranzas del Cuidado como Clave para Tener Oportunidades	124
3.5	Los NNATs (Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores) como Deconstrucción de Hegemonías y Lógicas Perpetuadas desde el Adultocentrismo .....	132
3.6	Infancias Otras: Karmata RUA Aproximaciones a la Participación de los Niños y Niñas desde Cosmogonías Indígenas .....	138
Capítulo 4. Los Niños y las Niñas como Sujetos de Experiencia .....		144
4.1	La Participación como Experiencia: Una Mirada desde Subjetividades de los Niños y las Niñas .....	144
4.2	Los Niños y las Niñas como Narradores de sus Propias Historias, como Sujetos con Capacidad de Agencia, que se Piensan y se Proponen Desde su Existencia en Diversos Contextos.....	149
4.3	Participación como Cuidado de Sí, como Desarrollo de Potencialidades y Como Exigencia de Derechos .....	153
4.4	Representar a Otros para Cambiar mi Mundo: la Pertenencia a Grupos y Organizaciones como Posibilidad de Reconocimiento y Existencia .....	158
Capítulo 5. Abriendo caminos: participación y re-existencias de los niños y las niñas .....		167
5.1	Participación de los niños y las niñas, miradas y definiciones diversas .....	167
5.2	De la moratoria infantil y la pre-ciudadanía a la concepción de los niños y las niñas como ciudadanos plenos.....	172
5.3	La participación como experiencia: más allá del telos y las rutas del adultocentrismo	174
5.4	Las experiencias de participación como praxis ética y política de los Niños y las Niñas	177
Conclusiones .....		184
Anexos .....		204

## Lista de Tablas

Tabla 2. Técnicas e Instrumentos de la investigación.....	95
Tabla 1. Categorías .....	104

## Lista de Figuras

Figura 1. Escalera de la participación Roger Hart. ....	73
Figura 2. Teoría de la participación y su relevancia en la práctica cotidiana de Harry Shier.....	76
Figura 3. Espacios de interrelacionados para la participación infantil de Harry Shier.....	77
Figura 4. Kit de la experiencia, diseñado para el trabajo de campo .....	109

## Lista de Anexos

Anexo 1. E1-Cartografía social.....	204
Anexo 2. E2-Colcha de retazos.....	208
Anexo 3. E3-Fotopalabra.....	211
Anexo 4. E4-Mural de situaciones.....	214
Anexo 5. E5-Zoom.....	218
Anexo 6. E6-Tras las huellas .....	221
Anexo 7. EF-Círculo de la palabra .....	224
Anexo 8. Crónicas de una travesía.....	226
Anexo 9. . Consentimiento Informado.....	229
Anexo 10. Historietas.....	233



*Un sueño no está pensado por una sola persona, porque estamos en el aquí y en el ahora sentados en espiral, tejiendo colectivamente, imaginándonos un mundo mejor posible para todos y todas.*

*Como Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) somos seres pensantes que estamos en constante transformación, en devenir. Siempre pensando desde lo circular, mirándonos como una corriente donde fluyen expresiones con potencial para hacer grandes cosas y sentimientos, para esparcirlos al mundo, de manera plural, de la libertad y la profundidad que implica el cuidado de sí, del mundo, de los otros y otras.*

*Nos apropiamos de nuestro territorio, porque sabemos que podemos dejar memoria, por medio de las acciones que se relatan a través de nuestros cuerpos, de las experiencias de la vida cotidiana, como una canción que se nos susurra al oído, como una sonoridad que nos abraza y que nos permite poder mirar con esperanza el presente y el futuro que habitamos juntos y juntas. (Niños y Niñas del consejo de ciudad 2015)*

## Introducción

La construcción de las historias y reflexiones que constituyen este texto ha sido tejida a partir de encuentros conversacionales, mediados por técnicas interactivas para la investigación social cualitativa (que se describen de manera detallada en el capítulo uno) constituyéndose las técnicas en pre-textos generativos frente a los objetivos de la investigación, para que, desde la palabra, pueda posibilitarse la reflexión y co-construcción performativa desde el lenguaje de los niños.

El problema de la investigación se fundamentó en la necesidad de aportar al campo de conocimiento, dado que se encuentra un vacío, en tanto los estudios se han centrado en entender la participación de los niños y las niñas desde diferentes acciones o actividades realizadas en diversos contextos, pero no necesariamente en auscultarla como experiencia de los Niños y las Niñas en el marco de la configuración de sus subjetividades.

Para determinar dicho vacío de conocimiento, se construyó un estado del arte que revisó investigaciones realizadas en los últimos 17 años, incluyendo estudios en Norteamérica, Europa y América Latina; este último con un interés intencionado en la investigación en clave epistemológica y cultural.

Para la construcción comprensiva propuesta en el marco de la investigación, se tienen como referentes centrales autores desde la sociología de las infancias como: Cussiánovich, Liebel, Shier, Rodríguez, Gaitán, Amador, Alvarado, entre otros, quienes permiten realizar acercamientos, que proponen marcos comprensivos de la infancia como un asunto multirreferencial, en el que convergen elementos históricos, culturales, geográficos, éticos y políticos, lo cual se amplía en el acápite de referentes presentados en el texto.

Para el análisis de la información se realizaron diversos ejercicios en torno al ordenamiento y categorización de esta, con el fin de mantener los relatos de los participantes como unidad central constitutiva y ruta semántica y semiótica de este texto. Para ello se realizó, en una primera instancia, lo que se denominó por parte de la investigadora como un análisis artesanal, a partir de las transcripciones literales de las diferentes técnicas desarrolladas en los diversos encuentros conversacionales. Dicho análisis implicó la lectura minuciosa y la revisión detallada de cada fragmento que componía el texto de las diferentes transcripciones, generando desde allí un primer ejercicio de relacionamiento de lo emergente en los relatos, con los objetivos de la investigación y las interpretaciones in vivo, que de manera inicial se daban por parte de la investigadora; para ello se utilizaron algunas herramientas de Word como los resaltados y comentarios al texto.

A partir de lo anterior, se realizó una organización detallada de la información generada por cada uno de los niños y las niñas pertenecientes a los diferentes países, clasificando los datos creados por cada uno de los objetivos de la investigación, para lo cual previamente se prepararon protocolos de realización de cada uno de los encuentros conversacionales, los cuales se presentan como apéndice de este documento (ver anexo protocolos de investigación). Estos protocolos se anexan, no solo como parte de las fuentes de verificación en la memoria metodológica de este estudio, si así se quiere, sino como posibilidad de ofrecer al lector alternativas metodológicas para la investigación narrativa con niñas y niños.

Posterior al ejercicio de análisis artesanal realizado, se construyó una matriz de clasificación de la información y la determinación de categorías, subcategorías y categorías emergentes, a partir del análisis de los relatos; este ejercicio se complementó además con el uso del software –vivo, que permitió la clasificación conjunta y ordenada de los diferentes relatos, por



categorías y subcategorías, lo que posibilitó la codificación de la información y su posterior uso en la construcción narrativa, desde lo propuesto en los objetivos de la tesis.

Como resultado de lo hallado en este estudio puede afirmarse que, entender a los niños y las niñas como sujetos de experiencia implica reconocerles como sujetos plenos, que agencian su existencia en diversas coordenadas históricas y culturales. A partir de los relatos emergentes en esta investigación puede afirmarse que ellos y ellas trascienden las condiciones prescriptivas, marcadas en gran medida por poderes y disposiciones hegemónicas, para proponerse como sujetos que piensan, dicen y hacen, aun en complejos escenarios de dominación y exclusión, de no reconocimiento de su palabra y acciones. Desde sus relatos muestran cómo se van posicionando como ciudadanos, que a partir del agenciamiento de su subjetividad política construyen pensamiento crítico, divergente y polifónico en perspectiva de creación de posibilidades y construcción de diversos mundos posibles, en clave intergeneracional, que reconozcan en igualdad sus voces y acciones en diferentes órdenes, sin quedarse solo en la definición etaria o madurativa como opción de viabilidad para el reconocimiento de la existencia y presencia de los niños y las niñas en los diversos escenarios en los que habitan. Ellos y ellas nombran de manera relevante sus experiencias de participación, en términos de sus propios procesos cotidianos y vitales, donde van agenciando sus apuestas, reflexiones y contribuciones a la vida en colectivo, como alternativa otra de pensar sociedades que puedan entenderse intergeneracionalmente.

Los datos generados permitieron estructurar el contenido de los diferentes capítulos que constituyen el presente texto. A partir de esto y con el fin de orientar al lector, a continuación, se presenta la estructura general de la tesis:

Capítulos 1y 2 Descripción de la investigación, recoge los principales elementos epistemológicos y metodológicos sobre los cuales se construyó la tesis.

Capítulo 3. Voces, vivencias e historias que circulan: aproximaciones a las experiencias de participación de los niños y las niñas. En este capítulo se da cuenta de los hallazgos en relación con el objetivo específico 1: interpretar las experiencias de la participación de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador.

Capítulo 4. Hitos y Epifanías: los niños y las niñas como sujetos de experiencia, en el cual se da cuenta de los elementos referidos al objetivo específico 2: develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas, ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.

Capítulo 5. Abriendo caminos: participación y re-existencias de los niños y las niñas, el cual presenta los hallazgos, asociados con el objetivo específico 3: analizar los sentidos que le atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades.

Por último, se presentan las Conclusiones, en las que se busca recoger a manera de reflexiones finales los diferentes elementos emergentes en el proceso de construcción de la tesis.

Es preciso connotar, que el ejercicio de análisis de las narrativas, tal y como se propuso, implicó transcribir los textos, generar mapas y matrices para establecer relaciones, llevar un diario de la experiencia y entrelazar diversos referentes teóricos y experienciales desde las narraciones, como posibilidad de construcción de un ejercicio interpretativo situado en la experiencia, buscando

trascender prácticas extractivistas, o simple validación, con pretensiones de generalización. Desde las premisas éticas anunciadas en acápite pretéritos de este texto, la singularidad y la concepción de los niños y las niñas como sujetos epistémicos y como sujetos de palabra, narradores de sus propias historias, se constituyeron en brújula constante, buscando siempre refrendar las conversaciones generadas con ellos y ellas como principios epistémicos en la construcción de las propuestas reflexivas y teóricas del presente estudio. Por ello, se asumió la narrativa como la posibilidad de construir una óptica de la experiencia humana, en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse (Vasilachis, 2006). Según Bolívar et al. (2001), la narratividad permite entender la vida como un relato, sujeto en continua revisión, planteando además que la metáfora básica empleada por estos enfoques narrativos, derivada de la literatura y la hermenéutica, es que las personas son tanto escritores como lectores de su propio vivir.

Es pertinente anotar que las narrativas se presentan en el texto como posibilidad para contrastar elementos teóricos, experienciales e interpretativos; se encontrarán distinguidas dentro del texto con el uso de cursivas y se identificarán entre paréntesis, con el número del encuentro conversacional, el nombre del niño-a y el país. Los comentarios o aclaraciones cuando se requirieron por parte de la investigadora se presentan entre líneas.

Es preciso recordar que desde las consideraciones éticas del estudio, se consultó tanto con los niños y niñas como con sus acudientes, la posibilidad de que aparecieran los nombres reales de ellos y ellas, como una forma de reconocer su autoría y participación dentro de la investigación; se enfatizó que con ello, no se incurría en ningún riesgo o compromiso y que el fin de todas las conversaciones generadas se enmarcaban dentro de alcances académicos; todo ello quedó refrendado dentro del consentimiento informado. Es así entonces, como los niños y niñas aparecen

asociados a los diferentes relatos presentados, a excepción de Ana y Violeta, que son seudónimos; más adelante se presenta porque debió usarse de esa manera.

A continuación, se da paso a los capítulos anunciados en esta introducción inicial.

## Capítulo 1. Descripción de la Investigación

### 1.1 Planteamiento del Problema y Justificación

Una sociedad que tenga como apuesta el desarrollo humano debe reconocer la importancia de incluir relevantemente la acción de sus diferentes miembros desde perspectivas democráticas, que permitan la actuación de las personas como posibilidad de construcción conjunta de diversas realidades y posibilidades. Desde la diversidad humana cada niño, joven, adulto, hombre y mujer tienen diferentes formas de ver e interpretar el mundo, por lo que se hace importante, el conocimiento de las percepciones, vivencias y constructos de dichas realidades en cada uno de estos actores y la puesta en escena y debate de los mismos en el escenario colectivo como posibilidad de construcción social conjunta, que reconoce alternativas intergeneracionales.

En las sociedades en general, tradicionalmente se ha considerado que las únicas personas llamadas a orientar diversos procesos de configuración y transformación de las mismas, son los adultos, y no los niños y las niñas, ya que estos en gran medida a través de la historia han sido definidos como personas en proceso madurativo del desarrollo, carentes del pensar, asimilar y adaptarse a la realidad tal como lo hacen los adultos, generándose así exclusiones de los niños y las niñas como actores que construyen también la realidad social. Lo anterior puede observarse a través de la historia, a partir de diversas representaciones y expresiones; así, por ejemplo, en el siglo XVII, según Enesco (2001) el Abad Bérulle escribía:

No hay peor estado, más vil y abyecto, después del de la muerte, que la infancia".  
Manifestando desde allí la idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo. De otro lado aparece la

concepción del niño como homúnculo (hombre en miniatura), ponderando como deseable el pasar desde un estado inferior (niñez) a otro superior, (adulto), expresando que solo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones. (p. 115)

Manifestaciones como las anteriores no pueden desconocerse como referentes bajo los cuales la infancia fue vislumbrada como una configuración producida en el seno de los cambios de actitudes y sentimientos, en el marco de las transformaciones sociales y culturales de la modernidad, en las que deviene el niño como “producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección” (Herrera y Cárdenas, 2013, p. 284).

En este sentido, se explica que la infancia haya pasado de ser un objeto comprendido desde la lógica exclusiva del desarrollo biopsicológico a ser abordada desde la multiplicidad y complejidad de las dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas, en cuyos entrecruces es posible entrever tendencias que permiten apreciar los temas y desarrollos analíticos. Así, por ejemplo, Rojas (2007) citado en Córdoba (2013) plantea que

El niño es una compleja realidad humana que debe ser considerado en su plenitud, es un ser muy diferente al adulto, con inteligencia, cuerpo, deseos y aspiraciones distintas, por tanto, el que quiere hallar en el niño un adulto imperfecto, comete el mayor de los errores, pues en el niño no hay más que un niño y aceptar esta peculiaridad de su naturaleza, exige la promoción de su activa participación en la sociedad. (p. 57).

Dado lo anterior, puede afirmarse que las comprensiones de la infancia han pasado por concepciones históricas y culturales, que transitan desde lógicas del desarrollo biopsicológico, hasta estudios múltiples y complejos, desde diferentes disciplinas, emergiendo de esta manera su abordaje en dimensiones sociales, políticas, culturales y educativas. Desde esta perspectiva, el

posicionamiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y mucho más, y, la inclusión de estos y estas en los espacios sociales y democráticos, es realmente reciente en la historia.

En este panorama se ubica el interés de este proyecto de tesis por indagar frente a la participación como experiencia de los niños y las niñas, buscando trascender miradas instrumentales y adultocéntricas de dicha participación, que terminan estructurándose desde definiciones de los niños y las niñas como “objetos respondientes” y no en concepciones de ellos y ellas como sujetos con capacidad de agencia. En tal sentido, se indagará por dicha participación como experiencia y su relación con los procesos de subjetividad de los niños y las niñas, a partir de sus propias historias y narraciones, buscando además reivindicar en este estudio su reconocimiento como gestores de transformaciones propias y colectivas; este planteamiento se desarrollará a lo largo de los diferentes acápite del escrito.

La participación de los niños y las niñas como experiencia y su relación con la configuración de subjetividades en ellos y ellas, constituye desde esta investigación una posibilidad para aportar a comprensiones en el campo de estudio de las infancias, en este caso particular, situado en pensar dicha participación desde la propia narración y experiencia de los niños y las niñas, lo cual requiere de procesos y comprensiones que permitan entenderla como una apuesta por la reivindicación de subjetividades diversas, que emergen en contextos, situaciones y escenarios tan múltiples y disímiles como los sujetos mismos.

En el sentido de lo anterior, esta investigación centra su interés en construir conocimiento desde las voces de los niños y las niñas y desde sus propias experiencias como lugar de sentido y significado, partiendo de una concepción de ellos y ellas como sujetos epistémicos con capacidad de acción, es decir, como sujetos constructores de conocimiento, hacedores de historias y posibilidades constantes desde su cotidianidad, sus interacciones y sus vivencias.

Desde esta perspectiva, es preciso comprender que la participación de los niños y las niñas como concepto ha sido abordada históricamente desde diversas disciplinas, las discusiones académicas han sido amplias y la literatura existente es extensa. En este proyecto se retoman diversas reflexiones frente a la participación de los niños y las niñas, con el fin de ubicar parámetros problematizadores que aporten al abordaje académico que se propone desde el interés central de la tesis: las experiencias de participación de los niños y las niñas y su relación con los procesos de configuración de subjetividades de ellos-as.

En primer lugar, vale la pena rastrear el significado del concepto:

Participación es un término cuyo origen etimológico se deriva del latín **“Participatio”** el cual está formado por el prefijo **“Pars o Parti”** que significa *“Parte o Porción”*, el verbo *“Capere”* que es *“Tomar o Agarrar”* y por último el sufijo *“Tio”* que corresponde a **(acción y efecto)**. Lo que lleva a interpretarla como la acción y efecto de tomar parte en algo, o de hacer partícipe a alguien más sobre algo. (Corominas y Pascual, 2012, p. 830)

Partiendo de la anterior definición, vale la pena también rastrear diversos elementos históricos y normativos que permiten establecer a manera de línea de tiempo, la participación como derecho; de aquí podría incluso afirmarse que en la historia, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, votada por la Convención Nacional el 23 de junio de 1793, constituye un referente normativo inicial al respecto, planteando en su Artículo 29 la participación ciudadana y el derecho al voto, en el que define que cada ciudadano tiene derecho, en condiciones de igualdad, a participar en la elaboración de la ley y en el nombramiento de sus mandatarios o agentes.

En un salto importante en el tiempo y con el propósito de ubicar la discusión en el campo específico de la infancia, se encuentra como un referente inicial importante en 1924 la [Declaración](#)



[de Ginebra](#) sobre los Derechos del Niño (Humanium.org, s.f), en el que se anuncia como precepto que **“La humanidad debe al niño lo mejor que puede darle” (Sociedad de Naciones, 1924)<sup>1</sup>, dicha declaración da lugar** posteriormente a la [Declaración de los Derechos del Niño](#) en 1959 (Humanium.org, s.f).

Como puede observarse en la línea del tiempo, a excepción de la Declaración de Ginebra en 1924 y la de los Derechos del Niño en 1959 (que aún solo esbozan de manera tenue la participación de los niños y las niñas), las declaraciones y acuerdos normativos no explicitan desde ningún orden el lugar de ellos y ellas en dichos pactos normativos, lo que advendría posteriormente en la historia en 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en el cual se aborda la participación de los niños, las niñas y adolescentes en diversos artículos: 13, 14, 15 y 17, que se refieren a la libertad de opinión, de información, pensamiento, conciencia y religión, así como al derecho “a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas” (UNICEF, 2006, p. 14). Puede afirmarse entonces que la Convención sobre los Derechos del Niño representa un hito fundante en la historia para hablar de la participación de los niños como derecho.

En el contexto nacional colombiano se encuentran referentes como: el Artículo 40 de la Constitución Política de 1991, que plantea que todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político, y para hacer efectivo este derecho puede hacer uso de diversos mecanismos de participación.

De otro lado, en 1994 aparece la Ley General de Educación (Ley 115), que puntualmente establece el derecho a la participación en diferentes esferas del ámbito educativo, en el que además,

---

<sup>1</sup> La Sociedad de Naciones o Liga de las Naciones fue un organismo internacional creado por el Tratado de Versalles, el 28 de junio de 1919. Esta organización transnacional proponía establecer las bases para la paz y la reorganización de las relaciones internacionales una vez finalizada la Primera Guerra Mundial.

en su decreto reglamentario (1860 de 1995), instaura por primera vez la creación del gobierno escolar como un órgano colegiado donde los diferentes miembros de la comunidad educativa tienen voz y voto en los asuntos constitutivos de la institución escolar, lo cual implica entonces por primera vez en la normatividad escolar del país, un lugar para la voz y la participación de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.

Posteriormente, y en un plano normativo más amplio en cuanto a los ámbitos y compromisos sociales generales con y para los niños y las niñas, se crea en 2006 a partir de una iniciativa de la sociedad civil la Ley 1098 o Código de la Infancia y la Adolescencia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2006), donde pueden referenciarse de manera puntual, en torno al tema de la participación de los niños y las niñas, los siguientes artículos:

Artículo 3: en esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años..., se entiende por niño o niña a las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente a las personas entre 12 y 18 años de edad.

Artículo 8. Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes. Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.

Artículo 31. Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. 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.

Artículo 32. Derecho de asociación y reunión. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar. Este derecho comprende especialmente el de formar parte de asociaciones, inclusive de sus órganos directivos, y el de promover y constituir asociaciones conformadas por los niños, las niñas y los adolescentes... se entenderán habilitados para tomar todas aquellas decisiones propias de la actividad asociativa... deberán contar con la autorización de sus padres o representantes legales para participar en estas actividades. Esta autorización se extenderá a todos los actos propios de la actividad asociativa. (pp. 10, 11, 18)

Se puede observar a través de la historia reciente, que vienen realizándose diversos esfuerzos por hacer cada vez más explícita la participación de los niños y las niñas como derecho, pudiéndose definir incluso estos como conquistas sociales positivas para los niños y las niñas; no obstante, es importante pensar en cuál ha sido el lugar real de participación que los niños y las niñas han podido tener en dichas construcciones normativas, aludiendo incluso a lo consagrado en la CDN como el derecho que tienen los niños y niñas a participar de las decisiones que los afectan.

Se hace importante preguntarse por los determinismos y concepciones que frente a los niños y las niñas subyacen desde la protección como paradigma dominado a partir de posicionamientos adultos; por ello pensar en la posibilidad de abordar la participación como experiencia de los niños y las niñas exhorta al hecho de generar espacios y miradas reflexivas como aspecto fundante para la construcción de nuevas acepciones, que se erijan desde principios

éticos y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos con capacidad de agencia, lo que implica su reconocimiento como partícipes en la construcción de sociedades democráticas, que les reconozcan como aportantes a la creación de realidades individuales y colectivas, cifradas en miradas de presentes y futuros mejores posibles para todas y todos, lo cual insta indefectiblemente al desafío de aportar propuestas críticas que se traduzcan en acciones concretas en tal sentido.

Como elemento argumentativo para la formulación del problema de investigación, es importante notar que los referentes se han centrado en concepciones de la protección de cara a generar condiciones ideales determinadas por los adultos para el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, pero no necesariamente ha sido considerado como relevante el hecho de preguntarse por la participación como experiencia de los niños y las niñas y, cómo desde allí al parecer emergen subjetividades diversas, lo que constituye la base del problema de esta investigación.

De otro lado, tal y como podrá observarse más adelante en el estado del arte, no se encuentran estudios centrados en indagar con los niños y las niñas frente a lo que les representa las experiencias de la participación.

Podría afirmarse que pensar la participación de los niños y las niñas desde su propia narración y experiencia, es entonces una línea que se abre a partir de la necesidad de ampliación de este campo, entendiendo incluso dicha experiencia desde la definición Foucaultiana de la misma como

aquello de lo que salimos transformados... la crítica ya no buscará las estructuras formales que tienen valor universal: más bien se convertirá en una indagación histórica a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos que hacemos, pensamos, decimos. (Foucault, 2005, p. 104)

Desde los antecedentes revisados puede afirmarse que en los últimos años se han dado diversos intereses y estudios relacionados con la participación de los niños y las niñas, y de manera un poco más reciente aparece la categoría de subjetividades de los niños y las niñas. No obstante, tal y como se mostrará de manera detallada en el estado del arte, son aún incipientes los estudios que indagan sobre la relación de la participación como experiencia vivida por los niños y las niñas y las subjetividades que a partir de allí van configurándose en ellos y ellas, razón por la cual se constituye este en un interés investigativo importante, que pone en evidencia un vacío de conocimiento observable en los argumentos presentados a lo largo de este acápite, y que posibilitará además determinar diversas aristas de reflexión que aporten al campo de estudio de las infancias, como sustrato epistémico sobre el cual se intenciona este ejercicio investigativo.

Se hace imprescindible precisar frente a los protagonistas de esta investigación, los niños y niñas que encarnar las historias que se encontrarán a lo largo del texto, son ellos: Nicoll de 16 años y Raimont de 11, ubicados en Perú y pertenecientes al movimiento NNATs (Movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores); Ana 16 años y Violeta 17 años, ubicadas en el Salvador y vinculadas a procesos de responsabilidad penal por asociaciones ilícitas; Juan David 17 años, vinculado al arte urbano y al grupo de investigación intergeneracional GIDI, Mariana 15 años, perteneciente a la comunidad embera chami y Adán José 11 años, niño migrante venezolano, perteneciente al consejo de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Medellín, estos 3 últimos ubicados en Colombia. Son ellos el corazón y la palabra de este texto, en sus pasajes narrativos se presenta y emergen desde sus voces potentes como corpus central de esta historia.

Los niños y las niñas participantes se vinculan al estudio invitándoles a hacer parte del mismo, a partir de un criterio inicial de selección que buscó reconocer diversas experiencias en diferentes contextos geográficos y experienciales, identificando que no hay una sola forma de ser

niño o niña, que esta condición está marcada directamente por circunstancias, contextos y percepciones que van generando configuraciones múltiples frente a unas infancias en plural, que implican de suyo el reconocimiento de factores multirreferenciales. Asimismo, el hecho de que estos niños y niñas estén ubicados en países, contextos y experiencias diversas frente a sus procesos de participación, representó para la investigación la posibilidad de auscultar un universo múltiple de posibilidades y relatos, que permitieron tejer las comprensiones finales, enrutadas de manera estratégica desde los objetivos específicos planteados en el estudio. Es muy importante connotar, que en ningún momento la pretensión ni ética ni metodológica estuvo en realizar un estudio comparativo o un estudio de caso múltiple, razón por la cual dentro del texto los relatos emergen como un tejido narrativo en el que se imbrican historias, reflexiones y posturas de los niños y las niñas a la luz de lo auscultado desde sus experiencias de participación y sus procesos de subjetividad, en ruta escritural desde los objetivos propuestos, que permitieron hilvanar las diferentes historias contadas, para proponerse, más allá de historias individualizadas, en posibilidades interpretativas dentro de los relatos, vistos como un universo de sentidos y significados en sí mismos.

Todo este entramado de sentidos y significados da lugar a proponer las siguientes preguntas para la investigación: ¿Qué experiencias de participación han vivido niños y niñas ubicados en distintos escenarios institucionales y comunitarios, en Colombia, Perú y el Salvador?, y ¿qué relaciones posibles tienen estas con la configuración de sus subjetividades?

Asimismo, se plantean también otras preguntas auxiliares que pueden aportar a la comprensión: ¿Cómo los niños y las niñas desde sus prácticas y experiencias afectan los discursos hegemónicos de la participación?, ¿Cómo puede entenderse la participación de los niños y las

niñas como experiencia?, ¿Cómo puede entenderse la participación como experiencia, en relación con la configuración de subjetividades de los niños y las niñas?

## **1.2 Estado del Arte: entre Tensiones y Posibilidades**

Como ha venido mostrándose a lo largo de la formulación del problema de investigación, la participación de los niños y las niñas hoy aún sigue teniendo fuertes acentos en las definiciones y determinismos situados en los adultos; de aquí entonces que esta investigación busque ampliar la mirada, proponiendo auscultar la participación como experiencia de los niños y las niñas y la relación de esta con las subjetividades que van configurándose en ellos y ellas.

De lo anterior, el estado del arte que se muestra a continuación tiene como propósito presentar la revisión de la producción de conocimiento realizada en los últimos 17 años en torno a la participación de los niños y las niñas.

Para este estado del arte se revisaron 50 investigaciones cuya ubicación geográfica contempla estudios en Norteamérica, España y Latinoamérica, incluyendo bibliografía en inglés, portugués y español. Cabe resaltar que, aunque trata de rastrear un radio amplio en lo geográfico, reconociendo además los aportes realizados a los estudios de la infancia desde Europa y Norteamérica, se hace un especial énfasis en los desarrollos y hallazgos situados en Latinoamérica por representar estos un interés central para la investigación, a partir de los cuales se apuesta por la reflexión y la construcción de conocimiento situado en clave epistemológica y cultural.

El ejercicio permitió contrastar referentes investigativos, discursivos y teóricos, buscando desde allí aproximarse a comprensiones de la participación desde diversos hitos históricos, contextuales y biográficos de los niños y las niñas. Se propone la reflexión frente a la importancia

de trascender de la mirada de los niños y las niñas como sujetos “depositarios” de derechos, solo desde la enunciación y observación de los adultos, para reivindicar desde otras apuestas comprensivas la participación como experiencia y en ella las subjetividades que allí emergen.

Metodológicamente la información se estructuró a partir del uso de bases de datos y repositorios, cobrando un lugar preponderante el tesoro de la UNESCO y diferentes bases de datos (Redalyc, Scielo, Academic Search Premier, Fuente Académica, Dialnet), motores de búsqueda especializados (Google Académico, Bielefeld Academic Search Engine, Word Wide Science, Science Research) y repositorios institucionales (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Red Latinoamericana de Repositorios, Universidad de Antioquia, entre otros). El análisis del corpus documental permite afirmar que, de estos 50 estudios, 31 se ubican entre el 2011 y 2018, 14 se realizaron entre 2006 y 2010, y 5 se realizaron entre 2001 y 2005. De otro lado, entre los estudios revisados 12 corresponden a investigaciones realizadas en Estados Unidos y España y 38 corresponden a Latinoamérica y el Caribe, lo cual tiene una intención definida desde la investigación, tal y como se anunció en líneas anteriores.

Para la categorización de la información se realizó una matriz que permitió la identificación de tres grandes tendencias encontradas en las investigaciones, que se enuncian a continuación y que se desarrollarán detalladamente en este escrito.

La participación de los niños y las niñas entendida desde el tutelaje de los adultos: en esta tendencia se ubican 20 de los estudios revisados, es decir, el 40% de los mismos.

La participación asumida desde la observación adulta de los niños y las niñas como sujetos de derechos: en esta tendencia se ubican 15 de los estudios revisados, es decir, el 30% de los mismos.



Las experiencias de participación de los niños y las niñas desde aproximaciones a la capacidad de agencia: en esta tendencia se ubican 15 de los estudios revisados, es decir el 30% de los mismos.

Esta será entonces la ruta seguida para presentar la revisión realizada en la construcción del estado del arte.

### ***1.2.1 Participación de los Niños y las Niñas Entendida desde el Tutelaje de los Adultos***

Históricamente el concepto de niño y niña y las representaciones en torno a ellos y ellas han estado asociados a efectos culturales y sociales que llevan a asumirlos de determinadas maneras; así, por ejemplo, al revisar el concepto de infante, incluso desde el sentido etimológico del término, se encuentran autores como Wasserman (2001) que lo define así:

la palabra infancia proviene del latín *Infans, infantia o Infantis* que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra, (...). Por otro lado, también se define como “infante” al hijo del rey que está en la línea sucesoria al trono y que no puede ser heredero mientras el primogénito –heredero de hecho– esté vivo. Por lo tanto, su etimología expresa claramente que la palabra infancia refiere más bien a quienes no tienen permitido hablar. (p. 60)

Al situarse en esta perspectiva desde el campo semántico inclusive, se observa como al ser los niños y las niñas definidos como aquellos que “no tienen palabra”, que aún no pueden hablar ni ser por sí solos, ubicados en una condición de “moratoria” que los plantea como aquellos que aún “no son”, se entiende que se asuma como imprescindible el papel de tutelaje de los adultos, dado que, a la mejor manera “de aquel hijo del rey” que espera poder suceder a quienes le

antecedentes en las líneas generacionales, se explica la necesidad de asumir ese tutelaje como la acción que ejerce –normalmente un adulto– para responder por alguien que se encuentra en condición de minoría –normalmente un *niño-a*–.

En esta tendencia se encuentran diversas investigaciones, que se describen a continuación.

Torres (2015) con su investigación *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México*, plantea como objetivo central reflexionar cómo es que algunas prácticas de socialización, inmersas en un contexto eminentemente político, pueden favorecer las condiciones para que niñas y niños se constituyan como sujetos políticos, y de qué elementos estaría compuesto este sujeto político niño urbano de una organización con orientación política anticapitalista.

Aparecen también en una línea similar investigaciones como la de Bautista y Lozano (2010) titulada “*Mi localidad, un mundo para participar*”. *Experiencias participativas de infancia en el consejo local de niños y niñas - localidad de Tunjuelito 2010*; la de Frías et al. (2009), *Percepción de la participación infantil de niños y niñas que conforman la Coordinadora Comunal de Infancia de la Comuna de Concepción durante el año 2009*; Corvera (2014) en su artículo *Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía*; Rojas y Zúñiga (2014) con su investigación *Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile*; Rosemberg y Manrique (2007) con *Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil: ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños?*; Oros (2008) *Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar: Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental*; Osorio (2016) con *La ampliación de la participación infantil en México. Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y*

*condiciones Sociológicas*; Balardini (2005) con su investigación *¿Qué hay de nuevo viejo?: una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil*; Palacios (2016) con *Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria*; Ruiz (2014) con *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008*; Ochoa (2013) con su investigación *"Son cosas de niños". La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela*; De la Concepción (2015) *Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar*; Martínez (2014) con *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: Ideales o realidades*; Vega y García (2005) *Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados?*; Huerta (2009) *Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México*; Galván y Cervantes (2017) *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana*; y, Cámara (2012) *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*.

Aunque estas investigaciones intentan ubicarse en un lugar reivindicatorio de la participación de los niños y las niñas, puede observarse en ellas que aún se centran más en ofrecer descripciones frente a cómo se percibe la participación infantil por parte de los diferentes actores sociales y de los garantes institucionales en cuanto a esta; es decir, puede afirmarse que su centro está de manera fundamental en mostrar descriptivamente cómo transcurren diversas prácticas relacionadas con procesos de participación de los niños y las niñas en diferentes espacios, lo cual sin duda representa un aporte importante, pero no da cuenta explícita del lugar o actoría de los

niños y las niñas en dichas prácticas, sino más bien que quedan incluidos como objeto de estudio desde las interpretaciones que los adultos hacen.

De otro lado, aparecen también dentro de esta tendencia, diferentes investigaciones en torno a la participación en relación con procesos formativos, entre las que se encuentran Agud (2015) *Participación infantil y educación. Escuela, tiempo libre y Consejos Infantiles*; Fernández et al. (2005) *La circulación de la palabra y los adolescentes. Análisis del proyecto adolescentes de la Provincia de Buenos Aires*; Rojas y Zúñiga (2014) *Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile*.

Puede afirmarse que las investigaciones anteriormente referenciadas representan en sí mismas un corpus importante de estudios que muestra en sus hallazgos y conclusiones una mirada, que aunque busca reconocer diversas experiencias de participación de los niños y las niñas, se queda aún muy anclada a ese lugar de la participación, en relación con las posibilidades que se gestan solo bajo “el apoyo” o la generación de espacios gestionados en gran medida por el tutelaje o el lugar de los adultos.

A manera de colofón de esta primera tendencia, resulta importante pensar que aunque en la historia reciente viene teniendo un importante auge preguntarse por la participación de los niños y las niñas, todavía se asiste a espacios y prácticas que los conminan a ser asumidos como sujetos pasivos, como objetos de estudio más que como actores de creación, participación y generación de prácticas individuales y colectivas que generan miradas críticas que interpelan las estructuras adultas como paradigmas y que posibilitan transformaciones sociales relevantes desde un punto de vista intergeneracional.

En palabras de Cussiánovich (2002):

El ejercicio de la condición ciudadana de los niños y las niñas se enmarca en las coordenadas culturales, en el contexto social, en la tradición jurídica, en las consideraciones psicopedagógicas, etc, delimitando así lo que en la práctica sería la definición del estatus jurídico, social y político del ciudadano niño... En efecto, las representaciones dominantes del adulto hacen de él poseedor del poder y del saber, incluso de la madurez; a él está ligada la capacidad "natural" para la participación política, el trabajo, la responsabilidad de los demás, etc. Es decir, lo adulto como paradigma de la vida humana. Este tipo de cultura *adultista* no puede sino condicionar de forma restrictiva la participación infantil corriéndose el riesgo de reducirla a funcional y subordinada, a reproducir aquella cultura que refiere la visión y rol del adulto, así como las estructuras de una sociedad adultocéntrica. (s.p)

De lo anterior, es importante acercarse a diferentes miradas de la participación de niños y niñas, convocando a entenderla desde entramados culturales, condicionados históricamente por tradiciones y posturas hegemónicas, que llevan a que en la actualidad la concepción de dicha participación tenga diferentes matices, lo cual permite incluso un acercamiento a la segunda tendencia encontrada en esta construcción del estado del arte y que se ha denominado: participación asumida desde la observación adulta de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

### ***1.2.2 Participación Asumida Desde la Observación de Adultos Frente a los Niños y las Niñas como Sujetos de Derechos.***

Para iniciar la aproximación a esta tendencia es importante comenzar haciendo énfasis en las aportaciones que en el campo normativo se han dado en las últimas décadas; al situarse por ejemplo en la Convención sobre los Derechos del Niño, se reivindica la importancia de generar reflexiones y acciones frente a la participación de estos y estas, situándolos desde la perspectiva de ser sujetos de derechos y desde el interés superior, lo que implica entonces generar acciones normativas que actúen como garantes para ello.

Es importante reconocer que, aunque en la CDN no se explicita un concepto de participación propiamente dicho, sí se desarrollan en algunos de sus artículos concepciones de los niños y las niñas, desde posturas de ciudadanía y actoría social, que los ubican como sujetos de posibilidades y de acción, y no como simples objetos de protección o receptores pasivos frente a los asuntos que los constituyen y frente a las realidades que los circundan. En este sentido, se encuentran por ejemplo los artículos que explicitan cuándo y en qué marcos los niños y las niñas ejercen su derecho a la participación.

De lo anterior es importante identificar dentro de la Convención los siguientes derechos: el derecho a la opinión, Art. 12, que implícitamente

rompe con el silencio social secularmente impuesto a los niños, planteando que recuperar la opinión y la voz, es recuperar la visibilidad, identidad y la dignidad, el derecho a la opinión y a que ésta sea tenida en cuenta, arrastra el derecho a formarse opinión y al de escuchar y ser escuchado. (Cussiánovich, 2002, p. 3)

Asimismo, “conviene relacionar el derecho a la opinión con el de la libertad de expresión, y con los criterios de su correcto ejercicio que se estipula en el Artículo 13, referido a la libertad de pensamiento, de conciencia.” (Cussiánovich, 2002, p. 5).

Aparece también el Art. 15, que reconoce el derecho a la libertad de asociación; en esta perspectiva plantea Cussiánovich (2002):

Este artículo debe ser subrayado como el derecho a contar con herramientas que les permitan a los niños una presencia social organizada, una opinión representativa y una interlocución con el Estado y la Sociedad, en particular con las organizaciones de otros actores sociales... Plantea también que estos tres artículos son una clara invitación a la formación del niño como sujeto de derechos con responsabilidad social. Dicho de otra manera, es contribuir a desterrar la cultura de la impunidad, caldo de cultivo de todas las violaciones a los derechos humanos, en particular los del niño. (p. 3)

Por otra parte, Liebel (2007), señala que:

Existen saberes de culturas ancestrales que son ignorados en las discusiones y teorizaciones sobre los derechos de la infancia, pues la CDN y muchos modelos de participación surgen de visiones occidentales proteccionistas, refiriéndose a los pueblos andinos como ejemplo de cosmovisión que considera a niños y adultos como partes integrales de la comunidad con determinadas características específicas, pero cuyos roles sociales no están establecidos por el criterio de la edad, pues niñas y niños andinos tienen derechos muy amplios que les hace desempeñar un papel más activo y responsable, incluido el de la participación política. (p. 106)

Desde los planteamientos anteriores, puede observarse cómo la CDN ofrece un andamiaje normativo importante para la comprensión de los niños y las niñas como sujetos de derechos; no obstante, es importante notar también como aún se dan marcadas prevalencias de una cultura adultista que termina subyugando las palabras y acciones de los niños y las niñas, bajo posturas idealizantes del proteccionismo y el tutelaje adulto.

En un amplio sentido frente a la CDN, Cussiánovich (2002), plantea que esta constituye:  
Un incentivo y un instrumento para combatir la pobreza, marginación y la exclusión de las infancias; pero sobre todo para repensar la democracia, ciudadanía, participación, responsabilidad del Estado, el rol de la sociedad, el papel de la familia, valor y primacía de la vida, así como para resaltar la necesidad de un sistema de administración de justicia reconstructor del tejido social y de los individuos. (p. 21)

De otro lado, dentro de los estudios revisados se encuentran investigaciones que permiten develar una concepción de los niños y las niñas observados y nombrados por los adultos como sujetos de derechos, pero no necesariamente asumidos e incluidos como tal en los diferentes espacios y prácticas que los implican. En el rastreo realizado se encuentran los siguientes estudios: Llanos y Valladares (2007) *Junta de Vecinos Infantil: Una experiencia de Participación, Universidad de Chile, Chile*, cuyo objetivo se centró en describir la experiencia concreta de participación en la Junta de Vecinos Infantil denominándola “La emboscada infantil”; así mismo se revisó a Morales (2009) *Espacios de participación ciudadana: los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas*, cuyo objetivo se centró en presentar los espacios de participación ciudadana: los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas como un ejemplo de que “soñar que otro mundo es posible con la participación de los niños, las niñas y los jóvenes en nuestra sociedad”; aparece también el estudio de Pérez (2012) *La participación de la infancia en los gobiernos municipales, una colaboración necesaria entre Escuela y Ayuntamiento, Valladolid, España*, con el objetivo de dar a conocer estas experiencias y alentar una reflexión profunda sobre la necesidad de colocar a la infancia en un lugar central de todas las políticas municipales, para lo cual escuela y ayuntamiento han de aunar objetivos, establecer formas de cooperación comprometidas y poner a disposición de este fin el conocimiento, los recursos y los esfuerzos de



ambas instituciones; en esta misma línea aparece el estudio de Guerra (2005), denominado *Citizenship Knows No Age: Children's Participation in the Governance and Municipal Budget of Barra Mansa, Brazil*; en esta perspectiva se aborda también el estudio de Cabannes (2006) *Children and young people build participatory democracy in Latin American cities*.

Se revisa de otro lado la investigación de Ruiz (2013) *Análisis de las experiencias de participación de las y los adolescentes en los consejos consultivos nacionales de niños, niñas y adolescentes en el Ecuador*, que plantea su objetivo como: “Contribuir al conocimiento sobre la incidencia de la participación social y política de los y las adolescentes en los Consejos Consultivos del Ecuador y la incidencia en los temas de su interés” (s.p).

En otra perspectiva, se revisa el estudio de Torres (2014) denominado *La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía*, el cual tiene por objetivo describir cómo es la participación de niños y niñas en algunos pueblos indígenas que luchan por su autonomía, realizado en Morelos y Oaxaca; el de Pávez (2010) *La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños en familias peruanas en Barcelona*; Fernández y Barrera (2009) *Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?*; Clavijo et al. (2016) *La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte*; Burch (2010) *From empowerment to Protagonismo Infantil: Christian responses to street children in Latin America with emphasis on the early encounter project in Cochabamba, Bolivia. Fuller Theological Seminary, School of Intercultural Studies*, Fuller Theological Seminary; Vargas et al. (2017) *La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes*; Pires y Branco (2007) *Protagonismo infantil: co-construyendo significados em meio às práticas sociais*; Cámara y María (2012) *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Los estudios revisados dentro de esta tendencia en general dejan ver cómo inclusive

reconociendo los referentes normativos como marcos de actuación en los que debe prevalecer la concepción de sujetos de derechos por parte de los adultos frente a los niños y las niñas, se rezagan normalmente las acciones a iniciativas gestadas y tuteladas por los adultos, no logrando trascender a vinculaciones amplias e incidentes de los niños y las niñas; podría afirmarse que se queda en el lugar de nombrarlos como sujetos de derechos, pero sin mayores posibilidades concretas de que puedan ejercer dichos derechos, y en este caso particular un ejercicio real de su participación.

A manera de síntesis de esta segunda tendencia, se insta a la importancia de reconocer que para una nación democrática es fundamental que se garantice la participación de todos sus ciudadanos; en esta medida es primordial que en esas prácticas participativas se dé un lugar real e importante a los niños y las niñas como sujetos de derechos, con posibilidad de opinión y construcción para la transformación de sus entornos y realidades.

Estos estudios permiten acercarse a elementos relevantes en torno a aproximaciones comprensivas frente a la participación de los niños y las niñas desde reconocimientos étnicos y comunitarios, que ponen de manifiesto la necesidad de generar espacios de mayor protagonismo de estos en sus territorios y frente a las circunstancias que los implican, entendiendo que no basta con nombrarlos incluso normativamente como sujetos de derechos, sino que es necesario generar condiciones intergeneracionales que les permitan hacer parte real de los espacios de su participación como apuesta de aporte y transformación.

De lo anterior, es necesario proponer asuntos concretos que lleven, no solo a hablar de los derechos, sino a plantear hechos que respalden los discursos como escenarios generativos para la participación real de los niños y las niñas.

En tal sentido, al revisar experiencias en el contexto latinoamericano, se encuentra cómo aún se asiste de manera preponderante a ejercicios de participación simbólica, también nombrada

por Shier (2010) como “tokenismo”, que alude a invitar a los niños y niñas a participar, para que haya la apariencia de una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni actuar sobre lo que proponen (p. 36). Allí plantea el autor que lo que en realidad se perpetúa, son formas de no participación, dado que esta queda rezagada a asuntos de manipulación, simulación y decoración de la participación de niños y niñas, lo cual sucede a la luz de miradas adultocéntricas, que perpetúan lugares hegemónicos acaecidos a través de la historia y que sin duda tienen una relación directa con la evolución misma de la concepción de los niños y niñas como sujetos con características diferenciales en relación con los adultos, y más recientemente aún como sujetos de derechos.

Vale la pena preguntarse qué tanto se desmarcan estas miradas aun nombrando los niños y las niñas como sujetos de derechos, de perspectivas de ellos y ellas como los que “aún no”, referido específicamente a la condición de moratoria y el ideal de plantear la necesidad de una “madurez” concreta, requerida para ejercer procesos participativos; dicha madurez está asociada normalmente con los adultos y no con los niños y las niñas. Es importante aquí también precisar que, si bien es cierto que en lo revisado hay una búsqueda para situar el lugar de la participación de los niños y las niñas desde la argumentación del paradigma de la protección y los derechos, se encuentra que en lo hallado en esta tendencia, se nombra reiteradamente a los niños y las niñas desde el lugar de “ciudadanos progresivos” lo que puede llevar a múltiples interpretaciones frente al hecho de entender la ciudadanía como un asunto condicionado multirreferencialmente a una suerte de moratoria infantil.

Es importante también seguir preguntándose por los niños y las niñas como sujetos de derechos, pues en muchas ocasiones terminan siendo vistos como “beneficiarios o depositarios” y no como sujetos políticos, reconocidos desde diferentes configuraciones de las ciudadanías; de

aquí que esta segunda tendencia se quede en la participación asumida solo desde la observación de los adultos frente a los niños y las niñas como sujetos de derechos, con improntas importantes que dejan ver la influencia de concepciones adultas concentradas en acciones para los niños y las niñas, pero no necesariamente con ellos y ellas como sujetos con capacidad de agencia, lo cual se constituye en la proposición que se intenta mostrar en la tercera tendencia hallada y que se presenta a continuación.

### ***1.2.3 Experiencias de Participación de los Niños y las Niñas, desde Aproximaciones a la Capacidad de Agencia***

Entender la participación de los niños y las niñas como experiencia representa un desafío, dado que tal y como viene mostrándose en este escrito, los estudios se han centrado en gran medida en aproximaciones desde el tutelaje de los adultos y de una denominación de estos frente a los niños y niñas como sujetos de derechos, pero sin evidenciar un interés trascendente por indagar con ellos y ellas frente a lo que les representan las vivencias de la participación, lo que se constituye entonces en un aspecto poco explorado en el campo de estudio, pese a la relevancia de este hecho a la luz de una verdadera concepción de los niños y niñas como sujetos con capacidad de agencia y como protagonistas importantes de sus propias historias de vida.

Los estudios que a continuación se presentan comparten de alguna manera el interés por aproximarse a indagar frente a diversas acciones participativas de los niños y las niñas en diferentes momentos y lugares:

Trelles et al. (2014) *Atentamente, Los niños y niñas de Miraflores y San Miguel*; Contreras y López (2015) *Experiencia de participación protagónica infantil, en espacios comunitarios: de*

*niños y niñas líderes de la comuna El Bosque*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Chile; Shier et al. (2013) *Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua: metodologías, modalidades y condiciones facilitadoras para lograr impacto real*; Numer (2015) *Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia*, Guatemala FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires; Contreras y Pérez (2011) *Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes*; Lazala-Silva (2015) *Participación infantil extraescolar: La experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia; Patiño et al. (2017) *Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo*; Díaz (2013) *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*, Universidad Manizales-CINDE, Manizales; Saldarriaga (2016) *De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares. Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014*, Universidad de Manizales-CINDE; Cámara et al. (2013) *El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil*; Pires y Branco (2008) *Cultura, self y autonomía: bases para el protagonismo infantil*; Díaz-Bórquez et al. (2018) *Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena*; Cámara (2012) *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*.

En general, puede afirmarse que en los estudios revisados en esta tercera tendencia, aparecen con mayor fuerza intereses asociados a comprender asuntos como la socialización política, el ejercicio de las ciudadanías y las vivencias de la participación, como posibilidad construida y narrada desde las propias voces de los niños y las niñas, lo cual sin duda permite

acercarse a la posibilidad de vindicar un lugar de actoría de ellos y ellas en dichas vivencias de la participación y las construcciones individuales y colectivas que desde allí emergen, lo que permite aproximarse a las experiencias de participación y su incidencia en las vidas de los niños y las niñas. Sin embargo, estos estudios no necesariamente centran su interés en auscultar la participación como experiencia de los mismos niños y niñas y la relación de dichas experiencias con sus procesos de subjetividad, lo cual se constituye entonces en un foco central para configurar una nueva arista de investigación.

Considerar entonces en una investigación que busque comprender la participación como experiencia de los niños y las niñas y su relación con los procesos de subjetividad, implica asumirlos desde su capacidad de agencia y desde las condiciones contextuales que les permiten o no determinadas vivencias, reconociéndoles de esta manera como sujetos de posibilidad y de creación, trascendiendo miradas biologistas que los ubican en condiciones de minoría. Al respecto Mayall (2000) indica que:

La visión sobre el desarrollo biológico infantil está basada en presupuestos acerca de los roles de género normativos y deseables en cada sociedad. No obstante, dicho desarrollo biológico de las niñas y los niños ocurre en determinados contextos de clase social, género o pertenencia étnica, es decir, es producido por las propias condiciones sociales en que viven los sujetos infantiles, asimismo propone que la experiencia de las niñas y los niños produce un conocimiento, que debiera ser considerado para el reconocimiento de sus derechos.

El hecho de que los niños y niñas sean agentes permite considerar las visiones de ellas y ellos sobre su vida presente y no tanto las repercusiones en su futuro.

Especialmente se analizan las relaciones desplegadas en espacios intrainfantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela y el barrio. (pp. 243-244)

En una perspectiva que amplía el planteamiento anterior frente a una concepción de los niños y las niñas como sujetos con capacidad de acción, aporte y transformación, enmarcados en contextos y circunstancias específicas, Pávez (2012) plantea:

La infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. (p. 83).

Aparece también como un argumento importante lo presentado por Salinero (2013), quien propone desde el campo de estudio de las infancias lo siguiente:

Una de las potencialidades que tiene el concepto de experiencia de los niños y las niñas, en primera instancia, radica en que socava las representaciones de la infancia como aquello inacabado, incompleto, subdesarrollado que hay que educar para que llegue a la adultez (que sería el estado óptimo de desarrollo físico e intelectual). Y otra de las potencialidades que tiene este concepto es que permite pensar una “experiencia” o un acontecimiento que nos cambie a nosotros mismos: que transforme nuestra forma de pensarnos, de sentirnos, de evaluarnos, de mirarnos, de decirnos. Estas experiencias nos permiten expandir nuestros horizontes de comprensión, de miradas, de vida. Nos permiten la posibilidad siempre abierta de ser otra cosa, de pensar más allá de cualquier limitación. (p. 2)

Es así como se hace necesario entender que en el campo de estudio de las infancias, y de estas referidas a sus procesos de participación, es imperante realizar abordajes epistemológicos,

ontológicos y metodológicos en clave de comprensiones y de procesos formativos y sociales, que den lugar a entender que ciudadanía, participación y protagonismo infantil no son sinónimos; es importante reconocer sus definiciones, relaciones y diferencias y cómo estas advienen indefectiblemente en condicionamientos que permean las experiencias de participación de los niños y las niñas.

Así, por ejemplo, abordar el concepto de ciudadanía de los niños y las niñas implica la complejidad de la propia definición que dentro de los marcos normativos se realiza, en la cual normalmente se establece la condición de ciudadanía con circunstancias etarias y reconocimientos sociales. En ese sentido, desde este lugar, los niños y las niñas no son ciudadanos reconocidos constitucionalmente.

No obstante, otras posturas de disciplinas como la ciencia política plantean que hay diferentes conceptos y formas de ejercicio de la ciudadanía; en esta perspectiva por ejemplo se presenta la ciudadanía por acción, en la cual se plantea que el sentido de ciudadanía está puesto en “la persona que asume el rol de ciudadano activo. De aquí entonces que los niños, niñas y adolescentes, por su participación activa en la comunidad, establecen su identidad como ciudadanos y ciudadanas y exigen respeto a su ciudadanía” (IAWGCP, 2008, p. 3).

De otro lado, al abordar los conceptos de participación y protagonismo infantil, se está ante la realidad de entender que tener derechos no significa necesariamente poder ejercerlos, de aquí que sea fundamental seguirse preguntando por qué aunque los marcos normativos internacionales y locales definan a los niños y las niñas como sujetos de derechos, no se tiene obligatoriamente un real impacto de dicha proclama de sus derechos en contextos de marginalidad y exclusión social, estructurados sobre poderes representados y ejercidos por los adultos lo cual los conmina constantemente a lugares de subordinación y sometimiento.



De lo anterior se podrían proponer reflexiones que permitan situar distintas miradas para nombrar y reconocer a los niños y las niñas como sujetos con capacidad de agencia y trascendencia, lo cual para el caso del protagonismo infantil se presenta como una apuesta por poner a los niños y las niñas en el centro de la sociedad; como seres capaces de incidir en diversas esferas de los contextos que habitan, asumiendo desde allí matices específicos en el concepto de protagonismo infantil.

Se hace importante precisar que aunque son diferentes las concepciones y enfoques frente al abordaje de ciudadanía, participación y protagonismo infantil, no pueden concebirse estos como elementos atomizados, y que por el contrario, se requiere de procesos y comprensiones que permitan entender la participación de los niños y niñas como una apuesta por la reivindicación de subjetividades múltiples, que emergen en contextos, situaciones y escenarios tan variados y diversos como los sujetos mismos.

#### ***1.2.4 Concepciones frente a los Niños y las Niñas como Sujetos de Participación en Programas y Políticas Públicas de América Latina***

Buscando ampliar el horizonte comprensivo para la formulación del problema de la investigación, se revisaron también diferentes políticas públicas de infancia y juventud en América Latina, en aras de auscultar en ellas las concepciones o lugares de participación de los niños y las niñas; a continuación, se presenta una síntesis de lo hallado.

Los países que se presentan en primer bloque, puede decirse que han consolidado sus programas o políticas públicas de infancia a partir de concepciones proteccionistas, centradas fundamentalmente en asumir el rol adulto como paradigma central de cuidado y determinación de

acciones económicas y políticas de proposición de condiciones favorables para los niños y las niñas, pero desde una perspectiva situada a partir de las posiciones de dichos adultos, más que en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de capacidades, con posibilidad de participar en las situaciones que los involucran.

En Panamá se plantea planificar y coordinar el proceso de elaboración, revisión, actualización e implantación de las Normas de Atención Integral de Niñez (0-9 años) y Adolescencia (10-19 años) según evidencia científica, con el objeto de supervisar, monitorear y evaluar periódicamente el cumplimiento de las normas y procedimientos de Niñez y Adolescencia según los avances tecnológicos y las nuevas políticas de salud.

En Paraguay aparece que el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social a través de la Dirección General de Programas de Salud y de la Dirección de Salud Integral de Niñez y Adolescencia, presenta el Plan Nacional de Salud Integral de la Niñez 2016-2021, que fue desarrollado por el equipo técnico de la Dirección de Programa de Salud, con el apoyo de la Organización Panamericana de la Salud, la Organización Mundial de la Salud y de otros aliados estratégicos del cuidado infantil.

En Puerto Rico se plantea que en los niños está la base de la sociedad y, que, por tanto, se tiene el deber de cuidarlos, protegerlos y garantizarles su seguridad en todo momento, protegiéndolos de cualquier forma de maltrato o negligencia que provenga de sus padres o de personas que los tengan bajo su cuidado, o de instituciones responsables de proveerles servicios.

Costa Rica por su parte, plantea la defensa y protección de los niños, las niñas y adolescentes y abarca los conceptos de protección contra el abuso y la explotación. Asimismo, se da cuenta de situaciones que generan vulnerabilidad por diversas razones. Los ejes de la política son defensa, protección y vulnerabilidad.

Ecuador la denomina como la niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos; ofrece reflexiones en torno a la situación de la niñez y la adolescencia, y frente al contraste entre las mejoras alcanzadas y la persistencia de brechas estructurales que inciden en el pleno cumplimiento de derechos. Se analizan las renovaciones en la institucionalidad y la planificación estatal, específicamente aquellas vinculadas con la primera etapa del ciclo de vida.

México implementó en conjunto con UNICEF y la Red por los Derechos de la Infancia (REDIM), un plan de 10 puntos para garantizar un presupuesto suficiente para la niñez y la juventud; una legislación adecuada que los proteja; prevenir, atender y sancionar efectivamente cualquier clase de violencia; garantizar actas de nacimiento gratis; implementar un plan de justicia para adolescentes; elaborar leyes para el desarrollo y cuidado integral infantil; disminuir el índice de mortalidad materna; reducir las tasas de mortalidad infantil; fomentar una nutrición adecuada; establecer estrategias de inclusión educativa y, reducir la deserción escolar.

En Venezuela se denomina Sistema Nacional de Protección de la Niñez y Adolescencia, y se define como el conjunto de órganos, entidades y servicios que formulan, coordinan, integran, orientan, supervisan, evalúan y controlan las políticas, programas y acciones de interés público a nivel nacional, estatal y municipal, destinadas a la protección y atención de todos los niños, niñas y adolescentes (República Bolivariana de Venezuela, 2000).

En un segundo bloque podrían ubicarse aquellos países, que adscritos incluso a los acuerdos dispuestos desde la Convención sobre los Derechos del Niño, los identifican como sujetos de derechos, buscando actuar normativamente en consecuencia con dicha denominación; no obstante, en sus marcos normativos concretos se develan aún concepciones de los niños y las niñas como sujetos pasivos, receptores de derechos, más que como actores sociales con capacidad

para aportar en construcciones individuales y colectivas en diversos escenarios. Aquí se encuentran por ejemplo países como:

Argentina, que plantea un Programa de Protección de Derechos en asocio con UNICEF, el cual tiene como objetivo promover la protección integral de los derechos de todos los niños, las niñas y los adolescentes en el país, en especial en aquellos casos de violencia, abuso, explotación sexual y trabajo infantil.

En Bolivia aparece el Código Niña, Niño y Adolescente (Ministerio de Comunicación. Estado Plurinacional de Bolivia, 2014), el cual se determina en el país como un logro importante, que adaptó gran parte de la legislación para la niñez de Bolivia en conformidad con los tratados internacionales. Por ejemplo, mantiene la edad mínima de 14 años para el trabajo infantil; esta condición se limitó, en alguna medida a través de dos excepciones para niños de entre 10 y 12 años.

En Perú se encuentran tres temas articuladores: primero, el desarrollo del concepto de derechos del niño, así como lo que ello implica en términos de las obligaciones del Estado frente a la infancia; segundo, la urgente necesidad de invertir en los recursos humanos y en el desarrollo de sus capacidades, como la única manera de aprovechar su potencial y abrir sus oportunidades; tercero, la imperiosa demanda de trabajar en la construcción de capacidad institucional, plataforma fundamental para implementar políticas públicas de forma eficiente.

En El Salvador, se denomina la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Comisión Coordinadora del Sector Justicia, 2009), la cual afirma la naturaleza pública de las decisiones y acciones que competen a las autoridades del Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia, y propone, entre sus objetivos fundamentales, el favorecer un cambio cultural que promueva la responsabilidad familiar y social con la protección de los

derechos de la niñez; el desarrollo de una cultura de respeto a los derechos humanos y la adecuación y transformación institucional del Estado, con el fin de garantizar su efectividad en el cumplimiento de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia.

En Guatemala la Política Pública de Protección Integral para la Niñez y Adolescencia es un instrumento político y de planificación social estratégico, de mediano y largo plazo, dirigido a construir las condiciones necesarias para que las presentes y futuras generaciones de niños, niñas y adolescentes puedan disfrutar de una vida digna, a partir del cumplimiento de sus derechos humanos en materia de salud, educación, recreación y protección, así como del desarrollo social, fortalecimiento y protección a sus familias.

En Honduras se plantea que, como país signatario de la Convención sobre los Derechos del Niño, se debe garantizar su cumplimiento y los principios rectores de la no discriminación, adhesión al interés superior del niño-niña, derecho a la vida, supervivencia, desarrollo y derecho a la participación.

En Nicaragua se denomina programa de cooperación para contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes (Presidencia de la República de Nicaragua, 2006), y desde allí se plantea:

- Niños y niñas de 0-6 años de comunidades indígenas, afro-descendientes y rurales tienen acceso a servicios pertinentes e integrados en salud y nutrición, educación y protección, basadas en la familia y la comunidad.
- Niños, niñas y adolescentes de comunidades rurales indígenas y afro-descendientes se benefician de una educación básica de calidad que los habilita para la vida y toma en cuenta su contexto sociocultural.

- Las instituciones del Estado integrantes de la ruta crítica para prevención de violencia contra adolescentes y respuesta a las víctimas, a nivel nacional y local cuentan con capacidades de atención integrada.
- Adolescentes en condiciones de mayor desventaja social, especialmente mujeres cuentan con espacios, capacidades y oportunidades de participación. (s.p)

En República Dominicana se denomina Plan Internacional República Dominicana (Plan Internacional, 1987), y plantea que lleva 30 años en el país promoviendo los derechos de la niñez y la igualdad para las niñas.

Como se puede observar en lo presentado, y como se anunció en el párrafo introductorio a las políticas que acaban de presentarse, estos países han realizado planteamientos que permiten ver interés por reconocer y proteger los derechos de los niños y las niñas; no obstante, llama la atención que aunque dichos países han hecho apuestas por ubicar a los niños y las niñas como sujetos de derechos, en lo rastreado no se encuentran evidencias explícitas ni de un abordaje puntual de la participación de los niños y las niñas, reconocida o intencionada en dichos códigos, ni la participación de los niños y las niñas en la formulación de los mismos. Es decir, aunque se parte de una adopción de la CDN, las prácticas muestran que la normatividad se hace de cara a los niños y las niñas, pero no con ellos y ellas, lo que ubica entonces dichas prácticas en un lugar discursivo de definición de los niños y las niñas como sujetos de derechos, pero donde no necesariamente se efectúan prácticas sociales y políticas que así los asuman y vinculen, lo que incluso entra en contradicción con las directrices de la Convención, en su planteamiento explícito frente al derecho que tienen los niños y las niñas a participar en las decisiones que los impliquen, lo cual supondría que las políticas públicas como marcos generales de actuación tendrían que tenerse en cuenta.

En un tercer bloque pueden ubicarse algunos países, que además de definir a los niños y las niñas como sujetos de derechos, han intentado reivindicar el lugar de estos y estas como sujetos con capacidad para participar y aportar en construcciones múltiples de sus entornos y las situaciones generales que les atañen, proponiendo desde allí ejercicios de opinión y participación en la normatividad y en diversos procesos de ciudadanías. En los rastreos realizados se ubican los siguientes países:

Chile, que plantea el sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), esbozando que no hay verdadera democracia si la dignidad y derechos de los niños, niñas y adolescentes no es cabalmente respetada y si sus necesidades no son atendidas con especial énfasis.

De otro lado, en Colombia se han determinado acciones de política para la revaloración de los niños, las niñas y adolescentes, en las que se plantea que los derechos fundamentales de ellos y ellas y la obligación de protección y asistencia está en cabeza del Estado, la sociedad y la familia. Igualmente, el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2006) plantea el interés superior de los niños y las niñas y la prevalencia de sus derechos.

Finalmente, en Uruguay se presenta el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020, que se muestra como producto de un ejercicio colectivo de identificación, priorización, propuesta de objetivos y acciones de política pública para el logro del bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Plantea además un ejercicio de concepción política y ética que invita a ver, escuchar y pensar a niños, niñas y adolescentes como grupos sociales diversos y claves en el desarrollo social del país.

Es importante resaltar que el valor diferencial hallado en los planteamientos de estos tres países presentados en el tercer bloque está en la vinculación y participación directa de los niños y las niñas, en la consolidación de la política, a través de ejercicios ciudadanos que asumieron sus voces, opiniones y manifestaciones como elementos importantes para la misma.

Los elementos anteriormente descritos, tanto desde las concepciones y construcciones normativas y culturales de la historia reciente, como desde las generalidades situadas en políticas públicas de América Latina, permiten observar que surgen de manera diversa, concepciones de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en algunos casos con mayores emergencias de ellos y ellas como sujetos con capacidad para participar; no obstante, es importante seguirse preguntando por qué aunque en los marcos normativos internacionales y locales recientes se define en gran medida a los niños y las niñas como sujetos de derechos, la participación de ellos y ellas sigue determinándose fundamentalmente desde marcos estructurados sobre poderes representados y ejercidos por los adultos, lo cual los conmina constantemente a lugares de subordinación y sometimiento, que paradójicamente entran en contradicción con dichos marcos normativos y con acciones sociales concretas donde se asuman como actores importantes de su propia historia y contextos. Es fundamental reivindicar a los niños y las niñas como narradores de sus propias historias, como sujetos con capacidad de agencia que se piensan y se proponen en diversos contextos desde su propia existencia.



## **Capítulo 2. Objetivos y Referente Teórico**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender las experiencias de participación de niños y niñas, ubicados en diferentes contextos institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, y las posibles relaciones de estas con la configuración de sus subjetividades.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Interpretar las experiencias de participación de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador.
- Develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.
- Analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades.

## 2.3 Referente Teórico

### 2.3.1 Procesos de Configuración de Subjetividad de Niños y Niñas

En el marco de este estudio se propone, a manera de referente teórico inicial, abordar el tema de la subjetividad siguiendo a varios autores. En principio Amador (2010) plantea que “la subjetividad es una dimensión del yo y el nosotros que está inextricablemente ligada al programa cultural de la época y a las formas simbólicas producidas por los sujetos mediante sus prácticas. Bajo estos dos planos de existencia, los sujetos adquieren motivaciones, recursos y opciones para acontecer en el mundo” (p. 65).

Desde allí plantea el autor que:

En primer lugar, los niveles en los que tiene parte el proceso de constitución del sujeto y la fabricación de su subjetividad no operan de manera dicotómica o dialéctica, sino alrededor de relaciones de fuerza que se expresan en el discurso, las experiencias y las relaciones de poder.

Los entornos que habitan los sujetos mueven fuerzas y poseen alcances que modifican sus formas de percibir, pensar y actuar. Sin embargo, la acción de cada sujeto, en medio de sus debilidades y vacíos, altera el funcionamiento de estos entornos de múltiples maneras. Por esta razón, la subjetividad implica observar una doble vía que explica las formas de ser y estar en el mundo de los sujetos. (Amador, 2010, p. 67)

De otro lado, se plantea también que

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático

antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades. (Zemelman, 2010, p. 357).

Foucault, citado en Kaminsky en la compilación titulada *El sujeto mimetizado*, plantea:

En primer lugar, yo realmente creo que no existe un sujeto soberano, fundacional, una forma universal de sujeto que pueda hallarse en cualquier parte. Soy muy escéptico y muy hostil, con respecto a este enfoque del sujeto. Creo, por el contrario, que el sujeto es constituido a través de prácticas de sujeción, o de una manera más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como en la antigüedad; sobre la base, por supuesto, de una cantidad de reglas, estilos, invenciones, que se pueden hallar en el entorno cultural. (Kaminsky, 2009, p. 85).

En esta misma línea, plantea Foucault (1996) que “el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. (...) Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos” (p. 8). La cuestión no consiste en descubrir aquello que somos, ni tampoco en rescatar algo que el poder siempre querría quitarnos; antes bien, el trabajo de sí sobre sí mismo, el que emerge de la *Aufklärung* (Foucault, 1996), conduce continuamente hacia la elaboración y reelaboración de nuevos modos de subjetivación. A estas alturas, parecería redundante señalar que la ontología asume una tarea sumamente difícil, una tarea límite: la de fomentar la emergencia de otro nosotros.

Desde la perspectiva de Foucault, un pensador que aporta en cuanto a la pregunta frente a los modos de cómo se configuran las subjetividades, es importante tener presente que dentro de

los planteamientos que hace aparecen consideraciones puntuales frente a la subjetividad; podría decirse que inicialmente el autor se plantea una pregunta por la subjetividad como lo dado, como lo que ya está constituido en el ser humano, como el punto de partida o el fundamento a partir del cual se construye una relación con el mundo al que se pone como objeto.

Posteriormente, en el contexto de la obra del autor, podría afirmarse que Foucault ya no asume la subjetividad, ni asume la noción del sujeto como lo dado; allí al autor le interesa mostrar qué historia hizo posible que el ser humano se convirtiera en sujeto, y no cualquier sujeto en general; por tanto, se hace importante en esta investigación pensar que de esa subjetividad que estudió Foucault aporta a la comprensión de las experiencias de participación de los niños y las niñas como asunto significativo en la configuración de su propia subjetividad; entendiendo desde aquí, que las circunstancias y contextos que se habitan van marcando indefectiblemente las maneras en las que somos y estamos en el mundo, lo cual se da en un entramado de relaciones, momentos y vivencias que acontecen en tiempos y espacios determinados y que van configurando a su vez, posicionamientos y acciones desde donde se asume la existencia.

En la hermenéutica del sujeto Foucault (1994) plantea que

En un momento dado no existe un punto más fundamental y útil de resistencia al poder político que la relación de uno para consigo mismo... Creo que el único punto posible de resistencia al poder político –entendido justamente como estado de dominación- esté en la relación de uno a sí mismo. Digo que la gubernamentalidad implica la relación de uno a sí mismo, lo que significa precisamente que, en esta noción de gubernamentalidad, apunto directamente al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos con relación a otros. Individuos libres que intentan controlar, determinar,

delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos.

Y ello se basa por tanto sobre la libertad, sobre la relación de uno a sí mismo y sobre la relación al otro. Si se trata por el contrario de analizar el poder no a partir de la libertad, de las estrategias y de la gubernamentalidad, sino a partir de la institución política, no se puede considerar al sujeto más que como sujeto de derecho, un sujeto dotado de derechos o carente de ellos y que, a través de la institución de la sociedad política, ha recibido o ha perdido los derechos: nos encontramos así reenviados a una concepción jurídica del sujeto. Por el contrario, la noción de gubernamentalidad permite, me parece, poner de relieve la libertad del sujeto y la relación con los otros, es decir, aquello que constituye la materialidad misma de la ética. (p. 141)

De lo anterior, puede ampliarse un poco más, afirmando que es importante mirar la relación entre historia y sujeto, hacer una historia de los modos como el ser humano en esta cultura se constituyó en sujeto de conocimiento, en sujeto jurídico y en un sujeto de acción.

Cuando se está hablando del sujeto de conocimiento Foucault se va a preguntar cómo fue posible que el ser humano se convirtiera en un conjunto de unas relaciones culturales concretas, en un sujeto que entra al juego en torno a las reglas de verdad y falsedad del conocimiento. El punto de partida de Foucault siempre serán las prácticas sociales; el autor piensa la subjetividad no solo desde la teoría, ni desde el concepto, ni desde lo dado, sino como un proceso que se construye desde unas prácticas sociales y culturales, que devienen formas propias de subjetividad; así por ejemplo, se pregunta por el tipo de prácticas sociales que constituyeron al hombre como sujeto de un conocimiento que lo pone a él como objeto de conocimiento también; es decir, se está hablando ahí, frente a cómo llegó el hombre a convertirse en un sujeto de conocimiento en relación

con un conjunto de ciencias denominadas humanas. A esas prácticas las llama Foucault (2005) las prácticas positivas, es decir, un acumulado de prácticas que son propias de un conjunto de ciencias que van amarrando al ser humano alrededor de una condición objetiva en la que se vuelve sujeto de conocimiento de sí mismo y de un conjunto de ciencias, tal y como lo plantea en su obra *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2005), tratando de presentar desde la historia de las ciencias humanas una arqueología de estas.

Es también importante reconocer que a Foucault le interesó entender cómo el ser humano se constituyó en un sujeto jurídico, no un sujeto de derecho, sino un sujeto en relación con las normas; las normas en la noción de Foucault trascienden las leyes. En esta perspectiva se plantea, por ejemplo, que la ley es una manera positiva de la norma y las normas a su vez son un conjunto de reglamentaciones sociales. A Foucault le interesa también entender el sujeto jurídico, es decir, un sujeto en relación con la norma que actúa desde ellas y plantea desde su accionar unas prácticas de aceptación o rechazo a las mismas; de aquí que se pregunte cómo se creó por ejemplo la idea de un buen ciudadano frente a un delincuente, la idea de los normales frente a la idea de los anormales.

Una tercera comprensión del sujeto está referida desde la pregunta de cómo este se constituye a sí mismo alrededor de su acción, es decir, a partir de las prácticas de sí, denominadas también prácticas de subjetivación, que implican configuraciones a partir de las acciones propias y de las interacciones con los otros.

Las prácticas de sí pueden definirse como un conjunto de reglas que constituyen la experiencia de sí, de cómo se construye la identidad, de cómo cada uno se constituye en sujeto; para Foucault la malla fundamental para pensar eso es la historia de la sexualidad; en su trabajo

frente a la historia de la locura en la época clásica plantea la historia de cómo se constituye ese sujeto al que se le asigna estar loco.

Podría afirmarse a partir de lo abordado, que un interrogante subyacente en Foucault es la pregunta por las condiciones de posibilidades históricas que hicieron que ese hombre se convirtiera en un sujeto, y esas condiciones históricas de posibilidad son las historias sobre un conjunto de prácticas sociales. Lo anterior se constituye en una primera clave para pensar la posibilidad de hablar de la subjetividad como una práctica de sí, tan concreta como la participación desde las experiencias de los niños y las niñas; lo que implica en primer lugar definir cuáles son las prácticas sociales de las que se va a hablar, revisando aquí si la participación es o no una práctica social de los niños y las niñas, derivándose así preguntas tales como: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que en esas prácticas producen estas subjetividades emergentes?. Lo anterior exhorta entonces a hacer una historia de esas experiencias, entendidas a su vez en términos Foucaultianos como prácticas de sí, si se retomara y partiera de ese segundo momento que plantea el autor.

Si se deseara hacer una síntesis comprensiva a partir de los diferentes momentos del autor, sería válido entenderlo entonces a partir de cinco grandes historias: Una historia de la locura, una historia de la clínica, una historia de las ciencias humanas, una historia de las formas de castigar y una historia de la sexualidad. En medio de eso Foucault a partir de su ejercicio como profesor del colegio de Francia, desarrolla unos cursos en los que aparece una historia adicional, que algunos teóricos llaman como la historia de la gubernamentalidad. Cabe preguntarse de cara al interés investigativo qué es la gubernamentalidad para Foucault, ante lo cual se plantea que implica hablar del modo de cómo somos gobernados; para pensar las prácticas de sí, hay que pensar la gubernamentalidad.

Podría pensarse como una posible ruta para la comprensión la siguiente: lo primero tiene que ver con comprender que Foucault siempre está haciendo una historia crítica del modo de cómo los seres humanos se fueron constituyendo en esta cultura en sujetos de conocimiento, jurídicos y de acción. Es decir, una historia crítica de las prácticas positivas que hacen posible un sujeto de conocimiento que tiene un juego con lo verdadero y lo falso; en segundo lugar, la historia crítica de unas prácticas sociales que son las prácticas divisorias que hacen posible a un sujeto jurídico en relación con la norma, la aceptación y el rechazo de la misma; y, tres la historia de unas prácticas sociales, que denominó las prácticas de sí y que hicieron posible un sujeto ético, un sujeto en relación consigo mismo y con los otros. Hablar de la subjetividad en Foucault es hablar de una historia crítica de un conjunto de prácticas que producen subjetividades, no es solo hablar de un concepto ni una categoría dada; es hablar de una historia de prácticas que configuran, que constituyen o que hacen posible un modo al que se llama subjetividad.

Para Foucault sujeto no es lo subyacente, y plantea que toda subjetividad está relacionada con unos efectos de verdad de unos saberes posibles y está inmersa en unas matrices normativas de unas relaciones de poder. Al autor le interesa estudiar la historia de lo que hizo posible un conjunto de relaciones de poder que penetran los cuerpos, que administran las vidas, pero que también son resistencia y no simple determinismo.

Las relaciones de poder más los efectos de verdad o esos saberes posibles, tejidos con unas matrices normativas, producen unos modos de existencia. Es importante tener presente que el tema de la subjetividad en Foucault no se puede pensar sin historia crítica y sin determinar las prácticas sociales de las que se va a hablar, por tanto mirar la subjetividad en Foucault en clave del interés investigativo inicial, implica mirar la subjetividad de los niños y las niñas en relación con esas prácticas sociales que en la investigación se han denominado dentro de las experiencias



de participación, y eso hay que historiarlo; es decir, hay que mostrar qué lo hizo posible, y lo que lo hizo posible es un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas.

De otro lado, se requiere desde aquí también entender en qué momento esa participación, que es un enunciado que se va materializando en la historia, empieza a tocar a los niños y las niñas. En el plano más específico de las experiencias de participación de los niños y niñas, se requiere abordar el origen de las mismas, la historia, desde cuándo, qué pasó, por qué y cómo se dan. Esas son preguntas aproximativas para poder hacer un análisis frente a si es la participación una condición de posibilidad para la configuración de subjetividades.

Asumir la participación como condición de posibilidad para la configuración de subjetividades de niños y niñas, en un estudio como el que se propone, implica de alguna manera entender inicialmente que tal vez lo primero que hubo fue participación, y después los niños participan de ese enunciado; empíricamente podría intuirse de manera inicial que “algo se moviliza” en los discursos y en las prácticas concretas cuando entra esta idea de la participación de los niños y las niñas.

Es importante pensar qué fue lo que pasó para que eso tuviera lugar, y eso hace posible que otros grupos sociales, otros cuerpos de la sociedad empiecen a desplegar su dimensión política; en ese sentido, podría decirse que primero es la participación como discurso que va transformando la vida democrática, o la experiencia de la democracia en una sociedad como la nuestra, y después gracias a eso que se instala, aparecen los niños y las niñas en el escenario de participación; dicho de otra manera, la participación sería la ruptura en cierto orden que mantenía los niños-as por fuera de espacios y decisiones, entra la participación, y esa participación lo que abre es una fisura por donde emergen otras subjetividades; es en este caso que para poder pensar las subjetividades es

necesario dar cuenta de ese horizonte de participación, ese discurso de la participación que va configurándose a su vez en experiencia de los niños y las niñas.

Desde lo anterior, podría decirse que hay que empezar a hacerse preguntas frente a: ¿qué le pasa a un discurso de la participación cuando aparecen niños y niñas que llegan a los espacios de participación que se abrieron?, ¿por qué hubo una transformación? En la democracia se venía con una historia de jóvenes participando de lógicas sociales y de pronto aparecen en ese mismo contexto los niños-as; entonces la pregunta es ¿qué le pasa a ese escenario cuando llegan los niños-as?; y vale la pena hacerse también la pregunta frente a ¿cómo esos niños y niñas y sus prácticas concretas afectan el discurso de la participación?, pero también cómo a su vez la experiencia de la participación de ellos y ellas va posibilitando diversas formas de subjetividad. Puede también aquí nombrarse la posibilidad de que, si al orden del discurso no le pasa nada, se corre el riesgo de que ellos y ellas sean subsumidos por el dispositivo, lo que puede suceder por ejemplo cuando se pretende “niños hablando como adultos” o simulando sus prácticas de representación, en lugar de preponderar la participación desde configuraciones y formas otras que emergen de las prácticas, cotidianidad, historias y experiencias de los mismos niños y niñas.

De todo lo anterior, se pretende que en esta investigación se dé un lugar preponderante a la comprensión de la subjetividad desde nuevas preguntas y apuestas de reflexión y de acción que permitan desde un “entre nos”, la construcción colectiva de apuestas que se consoliden paulatinamente como garantes de desarrollo, de libertad y de expansión de capacidades, para que desde allí, se consoliden a su vez sujetos apropiados de su historia, de sí mismos y del mundo; sin duda, acercarse a la participación como experiencia y su relación con las subjetividades de los niños y las niñas, implica reconocer la configuración de los sujetos desde la acción y desde la interacción con otros y otras en el mundo que habitan y que a su vez los habita.

Desde esta perspectiva, y en palabras de María Teresa Luna,

El individuo que somos cada uno de nosotros se va haciendo sujeto, en la medida en que va ganando conciencia de lo que va siendo, de cómo se va haciendo, a la manera de una obra de arte. Va percibiendo la luz y las sombras, a medida que se van esculpiendo y modificando sus contornos, hasta acercarse a una forma deseada que no se sabe si finalmente aparecerá, porque sabe que la vida fluye y sus experiencias sobre el mundo pueden cambiar”<sup>2</sup>

En tal sentido, es necesario pensar también en ese sujeto que participa en la vida de la polis y que trae de suyo la necesidad de acercarse comprensivamente a la ciudadanía como una forma de construcción individual y colectiva, lo que para este caso tiene una directa relación con las posibilidades de participación de los niños y las niñas como contribuciones a dichas construcciones colectivas, lo cual se aborda a continuación.

### ***2.3.2 Democracia y Ciudadanía: los Niños y las Niñas como Sujetos de Participación***

Hablar hoy de participación de los niños y las niñas implica en primer lugar considerar elementos culturales y normativos que se han configurado paulatinamente en diversos contextos y tiempos. Esta nueva perspectiva abre la posibilidad de pensar en el reconocimiento de derechos como la participación de los niños y las niñas, haciéndose necesario aceptarlos como sujetos de capacidades.

Aparece así una relación necesaria entre la participación de los niños y las niñas y su relación con la ciudadanía y la democracia, en la que Horrach (2009) expone que la participación

---

<sup>2</sup> Expresado en documento preparatorio para una ponencia en Ciudad de México.

“es un componente nuclear de los conceptos de ciudadanía y democracia, pues ella es el mejor mecanismo para construir ciudadanía y la mejor estrategia para fortalecer un sistema democrático” (p. 1).

La ciudadanía puede entenderse como un modo de relación de los individuos con el Estado, que genera tanto un sentimiento de pertenencia al mismo, como un sentimiento de identidad que une a esos individuos hasta formar una comunidad. Tradicionalmente se ha definido como un estatus jurídico que implica ciertos derechos y deberes en relación con una colectividad organizada en forma de Estado. Como concepto, la ciudadanía se ha convertido en uno de los términos clave del debate político a partir de la década de los 90.

Siguiendo a Horrach (2009) aparecen diversas consideraciones al respecto; en primer lugar, plantea que:

La historia del concepto de ciudadanía ha sido larga, aunque solo recientemente se ha concretado en una serie de modelos cuyo sentido y efectividad dependen del diálogo que se establezca con el itinerario experimentado por este concepto. Pasado, presente y futuro de la ciudadanía están relacionados a través de un principio que explica la virtud democrática y el fin último de la política y la moralidad. (p. 1)

Aunque el concepto de ciudadanía se relaciona habitualmente con el ámbito de la modernidad, su nacimiento se produjo realmente mucho antes, concretamente hace unos 2.500 años. Tras muchos esfuerzos y vaivenes, la idea de ciudadanía ha ido ampliando su vigencia y afectando cada vez a más esferas de la realidad. También han ido ampliando los derechos vinculados al concepto en sí, de manera que, en un principio solo se beneficiaba de ellos una pequeña élite. En este sentido se puede hablar, incluso, de un progreso que se ha ido encaminando

en etapas ya muy cercanas, hacia una “ciudadanía universal” que trasciende diferencias nacionales, religiosas o culturales.

Presenta Horrach (2009) a partir de Aristóteles, que el hombre es un ser social, un individuo que necesariamente debe vivir, de una o de otra manera, en un ámbito comunitario. Por tanto, el eje de la comunidad (democrática) no puede quedar definido por un determinado individuo o grupo, sino por el conjunto de relaciones y vínculos interindividuales que se conforman a un nivel lo más libre e igualitario posible.

Dentro de la historia de la ciudadanía el autor hace un especial reconocimiento a Grecia, como el lugar donde “comenzó todo” en relación con la ciudadanía; desde allí plantea que adviene un tipo de reflexividad que comienza a desarrollarse en las polis griegas y al que implica una apertura esencial, la revelación de una escisión, que es la que da pie a que se plantee la cuestión de la democracia y la ciudadanía (de la misma manera que puede plantearse la cuestión del ser).

Hasta la época de las revoluciones la ciudadanía se mantenía articulada, en cierta forma, a partir de las directrices formuladas por el modelo greco-romano, pero más recientemente las opciones al respecto han aumentado en diversidad y, en algunos casos, también en profundidad. La mayor valoración de la idea de democracia que se da en la modernidad, el prestigio que se le confiere a sus atributos ha provocado que, en consecuencia, la ciudadanía adquiera un papel más importante.

En Occidente se da básicamente en la práctica un modelo mixto, a medio camino entre el liberal y el republicano (aunque se encuentran casos también en los que funciona el sistema comunitarista, filtrado por las rendijas que deja abiertas el multiculturalismo generador de guetos). También se da un espacio en el que la ciudadanía estatal y mundial entra en relación de coexistencia positiva.

Horrach (2009) plantea que:

La democracia es una construcción cultural, no algo que se encuentre arraigado en nuestro código genético. Por tanto, no parece que uno lleve ya en sí mismo el saber de la ciudadanía, la idea de virtud cívica. El ciudadano moderno se ve obligado a estar decidiendo constantemente sobre todo tipo de cuestiones y problemas que la realidad le plantea. De esta manera, los ciudadanos tienen un margen más amplio de decisión más allá de aquellas identidades de las que puedan formar parte, lo que implica una situación de apertura y libertad. (p. 38)

Desde esta perspectiva plantea el autor que se ha pasado principalmente en el ámbito de las democracias occidentales, a sociedades plurales y multiculturales en las que priman identidades sociales múltiples, y que asimismo se ha pasado también, de un tipo de ciudadanía vertical a uno más horizontal, en el que las identidades no se heredan automáticamente, sino que se articulan individualmente de un modo reflexivo.

En esta perspectiva, Horrach (2009) plantea que:

Cuando hablamos de ciudadanía también lo estamos haciendo, necesariamente, de democracia; una cosa y la otra, aunque no sean exactamente lo mismo, resultan inseparables. Ambos términos tienen unas características activas, dinámicas, potenciales, en el sentido de que deben ponerse en juego constantemente; la ciudadanía es algo que a cada momento se está jugando; la democracia no es un estado inmóvil y consumado, sino algo en continua transformación.

De lo anterior que la ciudadanía implica una tarea activa en su defensa y en la ampliación de sus límites, en el ejercicio mismo de sus atributos. Una ciudadanía que no ejerce su

condición de tal deja de serlo para convertirse en otra cosa; en tal caso, el ciudadano deviene en siervo, súbdito o esclavo. (s.p)

Al analizar los elementos presentados frente al contexto de ciudadanía y su relación con el lugar de los niños y las niñas en dicha ciudadanía, resulta importante pensar en propuestas que permitan la construcción de un concepto de ciudadanía de ellos y ellas, lo que exhorta a repensar unas relaciones niños-adultos, en las que el abuso del poder sea superado y se cuestione la “superioridad” del adulto sobre el niño.

De otro lado, se hace necesario avanzar en la definición de la condición de ciudadanía infantil desde el carácter humano, de manera que se respeten los derechos ya ganados y se reconozcan los que hasta ahora les han sido negados por su posición de sujetos en formación. Moreno (2007) citado por Córdoba (2013), afirma que para ser un verdadero ciudadano en una democracia y para participar en los procesos democráticos, los niños necesitan cierta independencia básica, es decir, libertad como no dominación, porque la dominación se entiende como la relación entre dos o más individuos de forma subordinada, en la que el dominador impone de manera arbitraria su parecer sobre el dominado, sin tener en cuenta su opinión (Horrach, 2009). No obstante, a pesar de los múltiples estudios realizados, aún no ha sido posible ofrecer una base teórico-jurídica sólida para reconocerles de manera definitiva a los niños la categoría de ciudadanos plenos y dejar de verlos simplemente como ciudadanos progresivos, a la espera de condiciones normativas y etarias que los acrediten como tal, en virtud de ejercer el derecho al voto o a la participación e incidencia real.

Algunos autores han planteado la necesidad de de-construir y volver a construir el concepto de ciudadanía debido a que en el actual subyace el poder hegemónico como forma de relación y la

necesidad de modificar las formas en que el poder se ejerce, trascendiendo la edad y la acreditación documental como atributo *sine qua non* para ejercer la ciudadanía.

Van Dijk (2007) citado por Córdoba (2013) plantea que “la participación es el suceso que permite compartir con el niño el poder que el mundo adulto se ha asignado para sí, de manera que el adulto empieza a reconocer que el aporte del niño es enriquecedor” (p. 36). De aquí que se reafirme entonces la importancia de revisar críticamente las relaciones de poder ejercidas intergeneracionalmente, para comprender desde allí, las posibilidades o los obstáculos de la participación de los niños y las niñas como alternativa constructiva de ciudadanías de ellos y ellas.

En el marco de empezar a reconocer y promover ejercicios de ciudadanía desde los niños y las niñas, aparecen experiencias tales como los consejos de niños que tienen como referente la ciudad de los niños del italiano Tonucci (1988). Dicha experiencia se centra en abrir espacios para el protagonismo de ellos y ellas, a través de la creación de lugares de encuentro entre niños y niñas de 10 y 12 años. “Para que puedan hablar, reflexionar, discutir y definir alternativas en torno a una problemática de la ciudad donde residen” (Novella, 2008, p. 91).

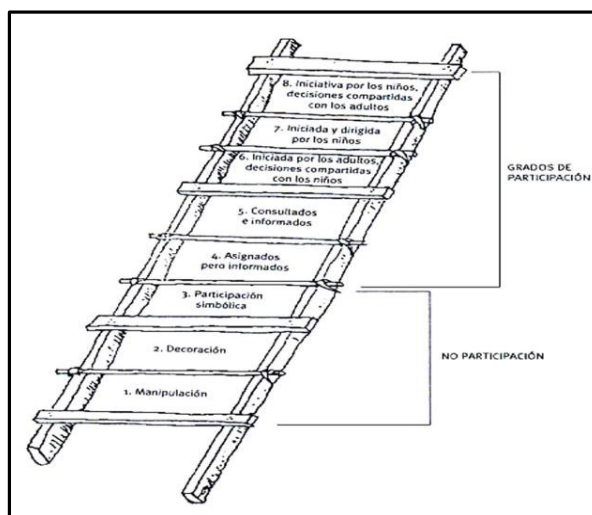
Experiencias como esta vienen desarrollándose en diferentes países, bajo un movimiento denominado ciudades amigas de los niños y las niñas, lo cual se ha valorado en los últimos años como alternativa de participación e incidencia; no obstante, es necesario reconocer que aún desde las iniciativas que han buscado en los últimos años dar cabida a la participación de diferentes grupos tradicionalmente excluidos, entre los cuales han estado los niños y las niñas, siguen siendo múltiples las restricciones que en este sentido se dan, a partir de la asunción de una condición de minoría en relación con las posibilidades adultas.

De otro lado, Hart (1997) reconocido como un importante referente en el campo de estudio de la participación de los niños y las niñas, presenta que existen diversos niveles para la



participación de ellos y ellas; para representar dichos niveles lo ilustra a través de una escalera, que se ha constituido en los últimos años en una aportación importante frente al tema, y que se presenta a continuación.

*Figura 1.* Escalera de la participación Roger Hart.



Fuente: CESESMA – Universidad del Norte de Nicaragua, 2010, p. 4.

La teoría de Hart (1997) se centra básicamente en mostrar cómo hay prácticas que, aunque denominadas bajo el concepto de la participación, se quedan simplemente en acciones de decoración o simulación, que son simples sofismas, y que en realidad constituyen formas de no participación.

Desde otra perspectiva, Shier (2010) aporta también elementos relevantes frente a la comprensión del tema de la participación de los niños y las niñas, en tanto presenta otras dimensiones y niveles contextualizados de esta, trascendiendo algunos antecedentes de escalas determinadas al momento de abordar el tema, partiendo de reconocer elementos como el protagonismo infantil, las ciudadanías y la participación.

Asimismo, presenta que hay diversos conceptos de ciudadanía, que traen diferentes derechos y deberes del ciudadano o ciudadana y que son:

- Ciudadanía jurídica: Refiere al derecho a votar en elecciones otorgado a ciertas personas por las leyes.
- Ciudadanía por pertenencia: Los que pertenecen a una comunidad, por ser sujetos sociales y de derecho, son ciudadanos de este lugar. Este tipo de ciudadanía sí aplica a niños y niñas, aunque no tienen derecho a votar.
- Ciudadanía por acción: El tercer sentido de ciudadanía es la persona que asume el rol de ciudadano activo. En este sentido, los niños y las niñas, por su participación activa en la comunidad, establecen su identidad como ciudadanos y ciudadanas y exigen respeto a su ciudadanía.

Al respecto Shier (2010) propone dos enfoques para comprender la participación infantil:

En primer lugar, el enfoque de derechos humanos, el cual aborda a la luz de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el que se plantea que

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 le afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y su madurez. (p. 10)

De otro lado, plantea el enfoque de desarrollo humano y la evolución de las capacidades del niño o la niña, en el cual parte de una concepción de los niños y las niñas como sujetos con capacidades y no como simples depositarios de las destinaciones adultas. El autor presenta la necesidad de una mirada articuladora entre ambos enfoques, como alternativa para generar los caminos hacia la participación, donde desarrolla diferentes condiciones para hacer posible una

verdadera participación de los niños y las niñas, proponiendo que existen diferentes niveles y que cada nivel implica un mayor grado de empoderamiento. En este caso los niveles son:

Se escuchan a los niños y niñas.

Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones.

Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.

Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.

Los niños y las niñas comparten el poder.

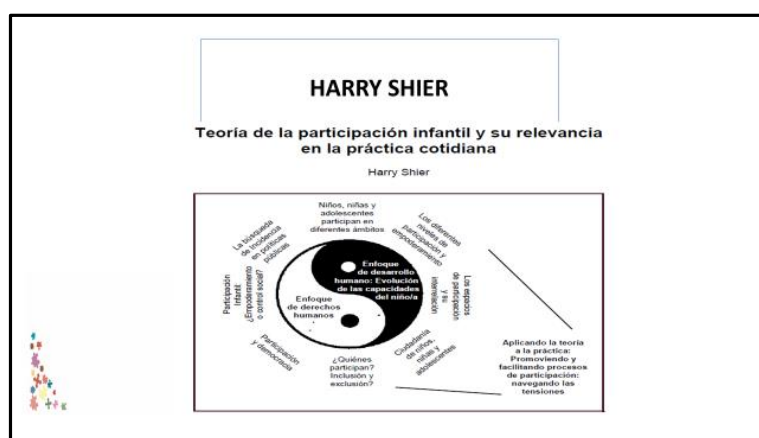
La novedad de este modelo es que en cada nivel de participación, individuos y organizaciones pueden tener grados diferentes de compromiso con el proceso de empoderamiento. El modelo identifica tres etapas de compromiso a cada nivel: aperturas, oportunidades y obligaciones.

El autor plantea que los niños y las niñas deben participar en su propio desarrollo, y se desarrollan participando, es decir son “gestores de su desarrollo humano” y, que por lo tanto, se hace necesario que conozcan sus derechos humanos para promoverlos, defenderlos, y demandarlos; tener pensamiento propio, crítico, poder interpretar lo que le rodea, poder optar, tener libertad y capacidad de decisión y de asumir sus consecuencias; tener el valor de opinar, comunicar, expresar y discernir con argumento y la fuerza para mantener la opinión; disfrutar lo que se hace, hacerlo con voluntad, involucrarse en acciones de su propio interés y los de su grupo de pertenencia, contribuyendo al bienestar común; construir su proyecto de vida, de forma propositiva y con emprendimiento; reconocer y aceptar el apoyo y acompañamiento de aquellas personas adultas que respetan su autonomía; identificar cuando se está en una situación de coerción (en la escuela, la familia, la comunidad o su grupo de referencia); y por último, reconocer y aprovechar todos los espacios posibles para el ejercicio de ciudadanía.

En tal sentido, Shier (2020) afirma que no hay ningún límite de edad para participar, sino una capacidad que se desarrolla de manera evolutiva desde que se nace en adelante, y que de igual forma hoy se asiste a un cambio de paradigma, presentando que el paradigma tradicional caracterizó a los niños y las niñas como incapaces, debido a su falta de desarrollo cognitivo, por lo que se hacía necesario ser enseñados, corregidos y protegidos, quedándose sumisos y obedientes a las decisiones de los mayores, hasta que, con el paso de los años, y una buena educación, adquirieran la capacidad de actuar. En el nuevo paradigma que cronológicamente sitúa el autor en los años 80 del siglo pasado, se reconoce que, desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo. El desarrollo de sus capacidades está propiciado y condicionado por su experiencia de acción e incidencia en el mundo (James y Prout, 2010).

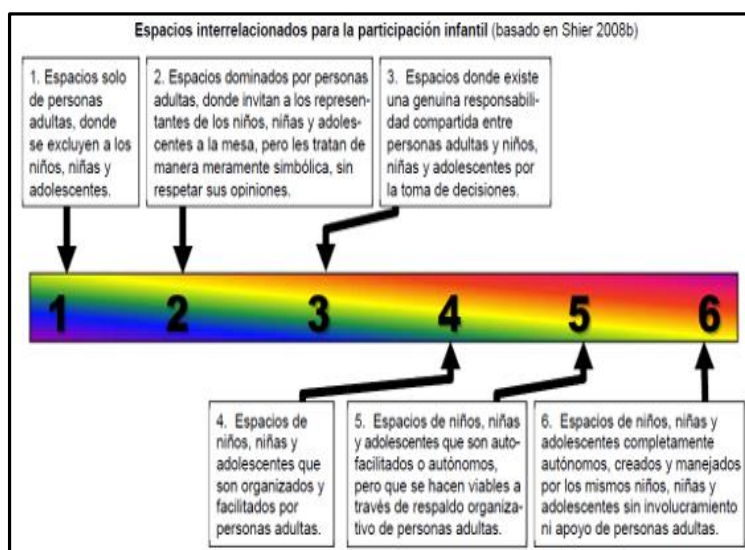
Para ilustrar su teoría de la participación, Shier (2010) también utiliza un esquema que se presenta a continuación.

*Figura 2.* Teoría de la participación y su relevancia en la práctica cotidiana de Harry Shier.



Fuente: CESESMA – Universidad del Norte de Nicaragua, 2010, p. 1.

Figura 3. Espacios de interrelacionados para la participación infantil de Harry Shier



Fuente: CESESMA – Universidad del Norte de Nicaragua, 2010, p. 6.

### 2.3.3 La Participación como Derecho y como Experiencia de los Niños y las Niñas

Es importante reconocer diferentes miradas de la participación de niños y niñas, convocando a entenderla desde entramados culturales, condicionados históricamente por tradiciones y posturas hegemónicas, que llevan a que hoy la concepción de dicha participación tenga diferentes matices.

En la actualidad aún se nombra reiteradamente a los niños y las niñas desde el lugar de “ciudadanos progresivos”, lo que puede llevar a múltiples interpretaciones frente al hecho de entender la ciudadanía como un asunto condicionado multirreferencialmente a una suerte de moratoria infantil.

Desde esta perspectiva, es importante revisar planteamientos como los expuestos por Cussiánovich (2018), que argumenta que es importante reconocer a los NNJ a fin de poner de relieve la producción de pensamiento que les subyace, así como su conciencia ética y política, su

mirada sobre el futuro, sus aspiraciones y expectativas, su lucha por no dejarse atrapar por discursos que anuncian el fin de las utopías, o sucumbir ante el presentismo, el escepticismo y el pesimismo, que finalmente terminarían siendo funcionales al proyecto de muerte que entraña el sistema capitalista hegemónico.

En tal sentido, podría afirmarse en palabras de Cussiánovich (2018), que es fundamental reconocer intergeneracionalmente la contribución de las juventudes e infancias a la producción de justicia, democracia y ciudadanía, a una cultura de paz a través de sus organizaciones y de su acción cotidiana. Ciertamente que su pensamiento nacido de lo vivido permitirá reconocer qué van exigiendo, cuando en la sociedad y desde el Estado se habla de participación, de ciudadanía, de gobernabilidad, de convivencia.

De igual forma es importante reconocer que la manera como se conciben los niños y las niñas marca la forma en que se hace investigación con y sobre ellos y ellas; esto es particularmente importante porque, aunque se consideran a niños y niñas como personas con capacidad de agencia, los condicionamientos culturales y contextuales terminan conminándolos a lugares subalternos y limitados frente a sus propias acciones y posibilidades de participación. De aquí que la participación como experiencia de los niños y las niñas se constituya en este estudio en un desafío epistemológico, metodológico y ético, tal y como ha venido presentándose a lo largo del proyecto.

## 2.4 El Diseño Metodológico como Apuesta Ética y Epistemológica

*Tener una historia, poderla contar  
y en torno a ella reunirnos,  
es encontrar un hilo conductor  
con el que hilvanar los pedazos de la vida que,  
sin ella, son fragmentos sin contexto, partes de ningún todo*

Ernesto Sábato.

### 2.4.1 Declaraciones Epistemológicas, Ontológicas y Metodológicas del Estudio

El enfoque de esta investigación se propone a partir de una perspectiva cualitativa, en tanto la pretensión principal se ancla en comprender desde y con los niños y las niñas, sus experiencias de participación y la relación de las mismas con sus procesos de subjetividad.

Siguiendo a Creswell (1994), la investigación cualitativa puede entenderse como un intrincado tejido compuesto de diminutos hilos, muchos colores, diferentes texturas y varias mezclas de material. Este tejido no puede ser explicado fácil o simplemente. Como el telar en el que el tejido es hilado, marcos generales mantienen a la investigación cualitativa unida. (p. 13)

Entender la perspectiva cualitativa como un intrincado de diversos colores y texturas pone de manifiesto la necesidad de comprender las múltiples formas y espacios en los que se construye la experiencia; para este caso específico, comprender desde esta mirada la participación como experiencia de los niños y las niñas, exhorta necesariamente a ejercicios interpretativos situados,

en los que se permita construir desde y con las voces y presencias de los niños y las niñas, un ejercicio comprensivo al respecto.

Es así como las implicaciones metodológicas vinculadas al trabajo de las diferentes formas de construcción cultural de los sujetos, requieren reconocer la carga ideológica e histórica con la que se ubica la investigación y que se manifiesta incluso en el tipo de preguntas mediante las cuales se pretende interrogar y comprender la realidad; esto se advierte incluso desde las primeras preguntas, en la definición del objeto de estudio, los momentos de escucha y recuperación de información, y está presente en el momento de la interpretación y en la escritura.

De aquí la importancia de asumir la investigación cualitativa como un proceso interrogativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (Creswell, 1994, p. 13)

Esta investigación opta por realizar un ejercicio interpretativo, centrado en reconocer las particulares formas de las diversas experiencias, que van a su vez perfilando convenciones múltiples de la vida y de la propia historia de los niños y las niñas. De aquí que los niños y las niñas, asumidos como sujetos de experiencia en este estudio, son actores centrales que desde la reconstrucción de su propia historia permiten auscultar y llegar a nuevos constructos epistémicos que posibiliten acercarse comprensivamente a las emergencias en ellos y ellas de subjetividades diversas, permeadas por la participación como experiencia vivida desde su propia historia.

Por otro lado, pero en miradas que pueden considerarse complementarias, Vasilachis (1992) plantea que:



Es en el actor, en sus sentidos, en sus perspectivas, en sus significados, en sus acciones, en sus producciones, en sus obras, en sus realizaciones que se centra la investigación cualitativa. La persona es, pues, el núcleo vital de este tipo de indagación y son las que refieren a las personas las que se constituyen en las características primarias, fundamentales de la investigación cualitativa. (p. 153)

Son las características que refieren al contexto, a la situación en la que se crean los sentidos, en la que se elaboran las perspectivas, en la que se construyen los significados, las que conforman las características secundarias de la investigación cualitativa, porque es la persona situada la que interesa. El actor y su situación difícilmente puedan escindirse en los estudios emprendidos por las ciencias sociales, pero es necesario establecer, en este punto, la distinta condición ontológica de ambos (Vasilachis, 1992). El rigor de la investigación cualitativa reposa, así, en la congruencia entre los propósitos de la indagación y los presupuestos paradigmáticos subyacentes (Haverkamp y Young, 2007).

Por su parte, Vasilachis (1992) plantea que los métodos cualitativos presuponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo, y al respecto propone cuatro supuestos básicos:

a) la resistencia a la "naturalización" del mundo social; b) la relevancia del concepto de mundo de la vida; c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, y d) la doble hermenéutica. Tales supuestos se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social. (p. 153)

La autora argumenta la necesidad de la resistencia del investigador a considerar como objetos a los sujetos que participan del proceso de conocimiento, lo cual a su vez permite fundamentar lo que ella denomina la epistemología del sujeto conocido, no en el hecho de postular

una diversa concepción acerca de la naturaleza ontológica de la realidad social, sino en la circunstancia de “postular características ontológicas distintas respecto de la identidad del ser humano” (Vasilachis, 1992, p. 6).

Esta identidad posee dos componentes: el esencial y el existencial. Mientras el primero constituye el elemento común que identifica a las personas como tales, y las iguala, el segundo constituye el aspecto diferencial que distingue a cada una y la hace única frente a todas las demás. Así, por ejemplo, en un contexto determinado, la identidad social, la política, la laboral, serían expresiones del componente existencial de la identidad (Vasilachis, 1992).

En el mismo sentido, la autora propone que es necesario replantear miradas hegemónicas que ponderan la supremacía en la investigación de voces dominantes que callan, mutilan, coartan y limitan las otras voces. Desde la epistemología del sujeto conocido y del sujeto cognoscente se intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente admitidas.

La epistemología del sujeto cognoscente y la epistemología del sujeto conocido se complementan sin excluirse en la Metaepistemología que postula la autora y frente a la que plantea las siguientes características:

- a) Contiene a ambas epistemologías, b) está abierta a la incorporación de formas de conocer distintas a las aceptadas actualmente en el ámbito de la ciencia, c) incorpora la exigencia de intersubjetividad, propia de ese ámbito, y d) procura que el sujeto conocido sea tanto una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento, como una presencia no oscurecida ni negada, sino integralmente respetada en la transmisión de este. (Vasilachis, 1992, p. 7)

Se plantea desde allí, que la metaepistemología es esencialmente relacional y se sustenta, fundamentalmente, en la comunicación, se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. La autora advierte que los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo, y que el fundamento de este radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992).

La construcción de conocimiento como una construcción cooperativa del mismo mediante la interacción cognitiva (Vasilachis, 2011), puede ser entendida como aquella que tiene lugar entre quien conoce y quien es conocido. En tal interacción, sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes, y esos aportes son el resultado del empleo de diferentes formas de conocer, una de las cuales es la propia del conocimiento científico. El reconocimiento de la común-unión de los sujetos de la interacción cognitiva caracteriza a la epistemología del sujeto conocido: común porque ambos comparten el componente esencial de la identidad, unión porque eso que comparten los une, los identifica como personas y les permite que, juntos, construyan cooperativamente el conocimiento (Vasilachis, 2011).

Este estudio parte por nombrar y reconocer a los niños y las niñas como sujetos de experiencia, lo cual adviene de suyo una aproximación metodológica que implica pretensiones comprensivas, ancladas desde posibilidades de co-construcción para entender la participación como experiencia de los niños y las niñas y su relación con sus propios procesos de subjetividad. Se apuesta por una aproximación a las experiencias de los niños y las niñas mediante el lenguaje y a partir de sus propias narraciones.

Desde las consideraciones anteriormente expuestas y con la intención de situar de manera puntual la estrategia metodológica, es preciso connotar que en este estudio se retoman diversas herramientas aportadas básicamente desde la investigación narrativa y desde la investigación acción, por considerar que en ambas se otorga un lugar privilegiado a los actores de la investigación como sujetos epistémicos, constructores de conocimiento, y no como simples aportantes de información.

A continuación, se presentan algunos aspectos centrales tanto de la investigación narrativa como de la investigación acción.

#### ***2.4.2 La Investigación Narrativa como Posibilidad Epistémica con Niños y Niñas***

Algunos autores afirman que “aún al final de la primera década del nuevo milenio, no hay una definición única de lo que se entiende por investigación narrativa y que sus practicantes ofrecen visiones relativamente diversas” (Kohler, 2008, s.p). Sin embargo, uno de los elementos que la caracteriza, y en torno al cual hay consenso, es que la investigación narrativa tiene como eje de su análisis a la experiencia humana, más específicamente "la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia" (Clandinin y Connelly, 2000, p. 52). De manera más amplia algunos de los impulsores de este tipo de generación de conocimientos ofrecen la siguiente explicación:

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El

relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia de este es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. “La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno [...] Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio” (Clandinin et al., 2007, p. 22).

Los mismos especialistas aceptan que la investigación narrativa comparte una serie de características con otras formas o estilos de hacer investigación del enfoque cualitativo; entre los más conocidos están los que se identifican como autobiografía y relatos de vida, y entre los nuevos estilos aparece la denominada autoetnografía. Estos géneros remiten a la propuesta epistemológica que sostiene que "es posible leer una sociedad a través de una biografía" (Montserrat, 2006, p. 11). O como afirman los especialistas en la investigación narrativa: "los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo"(Kohler, 2008, p. 105). Este tipo de afirmaciones todavía causan polémica, a pesar de que desde hace años se han matizado con consideraciones como la siguiente:

El individuo no totaliza una sociedad global directamente. Lo hace a través de la mediación de su contexto social inmediato y de los grupos limitados de los cuales forma parte [...] De igual manera, la sociedad totaliza a cada individuo específico a través de las instituciones mediadoras. (Ferraroti, 1983, p. 94)

Como todo tipo de generación de conocimientos, a la investigación narrativa se le pueden encontrar ventajas y desventajas; sus detractores argumentan básicamente las mismas críticas que

para el conjunto de los métodos cualitativos, entre otras, la imposibilidad de generalización con lo cual es posible afirmar que, al parecer, muchos críticos todavía no entienden que el enfoque cualitativo no se plantea como uno de sus objetivos la representatividad estadística; por supuesto, el espíritu positivista siempre alegará la falta de rigurosidad científica, el sesgo disciplinario hacia la literatura e incluso la descalificación que implica decir que "se trata solo de contar historias" (Maynes, 2008, p. 28). Para sus defensores y practicantes la investigación narrativa implica mucho más que solo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos. Es más, aseguran que "como todo tipo de investigación en ciencias sociales, la investigación narrativa requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado" (Clandinin et al., 2007, p. 22).

En esta misma perspectiva, pero desde otra mirada, Larrosa citado por Bolívar et al. (2001) plantean:

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos, el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son estos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (p. 87)

Eso que somos y el modo como comprendemos, se teje sin duda a partir de la propia historia de vida, lo cual en este estudio cobra un lugar preponderante en relación con las experiencias de los niños y las niñas, narradas desde ellos mismos y desde la propia construcción de sus historias de vida. Al respecto resulta oportuno revisar algunos planteamientos de Creswell (1994) que plantea:

La historia de vida, dada su particularidad de producción, se sitúa en una posición privilegiada ya que, a primera vista, resulta obvio que implica mucho más que la no poco

meritoria tarea de recopilar, elegir, ordenar e interpretar documentos de diversa índole. La historia de vida es, seguramente una forma de máxima implicación. (p. 139)

En la demanda de una historia siempre se está solicitando la puesta en evidencia de un Yo cuya posibilidad de existencia es la expectativa de un Otro. Un yo que se construirá en la narración que se realiza y que pondrá en juego, en tensión constructiva, diferentes aspectos o universos analíticos. Recoger los relatos o las historias de vida es asistir y participar en la elaboración de una memoria que quiere trasmitirse. Por eso, la historia de vida no es solo una trasmisión, sino una construcción en la que participa el propio investigador.

Plantea Creswell (1994), retomando a Denzin, que la historia de vida es el recuento a lo largo de un libro de la vida de una persona con sus propias palabras. En la narración del pasado el sujeto accede a su propia historia bajo las condiciones marcadas por todo el proceso de transformaciones de esta y que de una u otra manera estarán presentes en su reconstrucción. El presente es el contexto de su narración y el que organiza las posibilidades de recuperación en un texto narrativo, el texto de su discurso.

La historia de vida construye una recuperación del pasado a partir de las huellas de un sujeto en trance de desdoblamiento múltiples. Sin embargo, es justamente este sujeto desdoblado en varias facetas, el único capaz de reconstruir el pasado, considerarlo desde el presente, revisarlo, pasarlo por filtros de diversas categorías y desarrollar una lógica narrativa en la que procure dotar de sentido a aquello que cuenta.

Como en todo proceso de relato siempre hay más de dos sujetos que están articulando la posibilidad de existencia del mismo. Siempre hay alguien más que no está presente y, que, sin embargo, promueve la forma ausente de destinatario de lo contado. El que narra se va representando a sí mismo, se va haciendo a medida que cuenta; también el que escucha y participa

en lo narrado, porque el relato una vez se dice ya no pertenece al primero, ya es parte de la experiencia de quien recibe.

La búsqueda de un relato particular tiene dos grandes expectativas implícitas; por un lado, articular un espacio de palabra y de interlocución con aquél que relata su historia y que lleva a considerar esta, como testimonio irrepetible que superpone a la crónica verídica y cronológica de los acontecimientos del pasado, el trabajo de la experiencia, de la reflexión y el permiso para la subjetividad de la mirada; por otro lado, queda abierta también, la puesta en escena de épocas, espacios, situaciones, circunstancias que no son nunca individuales, que son inevitablemente selectivas, sociales, testimoniales.

Si los relatos de vida interesan, no es solo como historias personales, sino en la medida en que estas historias “personales” no son más que un pretexto para describir un universo social desconocido. Es finalmente, por ser relatos de experiencia, que los relatos de vida llevan una carga significativa capaz de interesar a la vez a los investigadores y a los simples lectores. Porque la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro. Las historias de vida así vistas permiten entonces develar sentidos, significados y vivencias que aportan a la comprensión del problema de investigación.

Como se ha reiterado de diferentes formas a lo largo del texto, esta investigación reconoce a los niños y las niñas como sujetos de palabra, reconoce sus voces y la posibilidad de historiar sus propias vidas; por tanto, encuentra en la investigación narrativa un fuerte asidero para su realización. De igual forma considera oportuno incorporar elementos de la investigación acción, lo cual se presenta a continuación.



### ***2.4.3 Aportes de la Investigación Acción como Posibilidad Metodológica para el Trabajo con Niños y Niñas***

Aunando miradas que se consideran complementarias en esta investigación, se abordan también como fundamento importante, los planteamientos de la investigación acción, en los cuales se explicita que, en los procesos de producción de otro conocimiento posible, la realidad se asume a través de la memoria que reelabora situaciones, experiencias y eventos vividos que dejaron huellas en cada uno. Estas huellas son repertorios de sentipensamientos que se presentan en la medida en que hay una apertura solidaria a la expresión, a la escucha y al diálogo. Estos sentipensamientos son potencias, que se brindan como acumulados de sentidos y sin sentidos. Son las versiones que cada individuo tiene de la realidad, del contexto, de lo que transcurre alrededor y de lo que lo atraviesa, lo parte, lo marca. Estos sentipensamientos son la muestra irrefutable de que algo fue y está siendo con posibilidad de ser y estar de otra manera.

Los sentipensamientos son portadores de imaginación y creatividad, desde ellos y con conciencia de ellos se describen y expresan las caras narrables de la realidad, que no se discuten, la mayoría de las veces, sino que se relatan, narran y se informan a partir de historias que dan cuenta de ella. Esto no es simple ni en el orden epistémico, ni en la práctica investigativa dialógica; el problema es que la realidad social, esa que construyen los sujetos, tiene también una dimensión social, cultural, emocional, subjetiva e intersubjetiva, que se pone de manifiesto cuando se expresan las percepciones, comprensiones, valoraciones, los juicios y las proyecciones que de la situación a estudiar poseen las personas. “Es aquí donde el diálogo reflexivo aparece como tensión desvinculante o como vínculo, como mediación que avanza de experiencia en experiencia

volcándose sobre la otredad, en una tarea de recrearse, abrirse y apropiarse críticamente, de múltiples y complejos mundos” (Ghiso, 2017, p. 234).

La concepción de investigación acción presentada anteriormente, se nutre de la Educación popular por lo que reconoce los saberes propios de los colectivos humanos evidenciando como lo afirma Torres (2014), una crítica a las metodologías tradicionales que se encuentran centradas en los saberes hegemónicos de los investigadores. Asimismo, plantea el autor que, la Investigación Acción se encuentra anclada críticamente a los contextos en los que se desarrolla la investigación, que es una apuesta investigativa en territorio que reconoce el diálogo de saberes, la formación de referentes críticos, la producción de conocimiento de forma participativa y el aprendizaje permanente de los investigadores (Torres, 2009).

Concibiéndose esta investigación como un estudio comprensivo, se ancla la mirada epistemológica adoptada, como opción que cobra un valor y una posibilidad en doble vía, por lo cual busca la construcción del conocimiento desde lo ontológico y lo epistemológico, a partir de la posibilidad constante de resignificación de las realidades desde la propia experiencia humana de los niños-as. Todo ello dentro de un marco que articula procesos en términos de la objetivación de la realidad, desde la posibilidad de las interpretaciones surgidas a partir de diversas acciones y contextos.

#### ***2.4.4 Los Niños y las Niñas como Sujetos de Experiencia y de Palabra: Presentación de los Participantes de la Investigación***

Aunque este estudio no tiene pretensiones de carácter comparativo, si busca reconocer la experiencia de diferentes niños y niñas, ubicados en contextos diversos, partiendo de la concepción

de que no hay una única manera de ser niño o niña hoy y que ello está directamente influenciado por elementos culturales, históricos y contextuales que determinan y dan forma a diferentes infancias. Es relevante advertir aquí al lector, que este se constituye en el elemento central frente a los criterios de selección.

Los protagonistas de esta investigación son los niños y las niñas ubicados en diferentes contextos institucionales y comunitarios de Perú, El Salvador y Colombia. Es importante precisar aquí, que dentro de las consideraciones éticas y metodológicas del estudio, se diseñó un consentimiento informado, que trasciende la forma de un documento habilitante, para constituirse en un marco interactivo frente al carácter decisorio de la participación y la aparición de los niños y las niñas como constructores de conocimiento a partir de su propias experiencias narradas; por ello incluso se indagó sobre el uso de sus nombres reales como respeto a su autoría, ante lo que dejaron por escrito el deseo de no ser reemplazados por seudónimos, en nombre de la confidencialidad y el resguardo de la intimidad, pues se asumen y reclaman la posibilidad de sus voces con sus nombres y experiencias. Los únicos nombres que han sido cambiados son los de “Ana y violeta” dado que ambas se encuentran reclusas en el sistema penal de El salvador y por ley no pueden mostrarse ni sus rostros ni sus identidades. Son entonces los-as protagonistas de esta historia los-as siguientes:

- Ana y Violeta 2 adolescentes de 17 años, en condición de reclusión en el sistema penal de El Salvador, vinculadas en el programa liber-arte.
- Mariana 15 años, niña Emberá del resguardo Cristianía Karmata Rúa Colombia.
- Nicoll 16 años y Raymont 11 años, pertenecientes al movimiento NATs (Niños y adolescentes trabajadores) de Perú.

- Juan David 17 años Joven Hip Hop, perteneciente al grupo intergeneracional de investigación GIDI. Colombia
- Adán José 11 años, niño consejero del consejo de ciudad de Medellín ciudad y ruralidad de NNA.

Para dejar esbozada de alguna manera la premisa de asumir los niños y las niñas como constructores de nuevas apuestas e historias, se presenta a continuación un relato de dos de ellos pertenecientes al consejo de NNA de la ciudad de Medellín.

Un sueño no está pensado por una sola persona, porque estamos en el aquí y en el ahora sentados en espiral, tejiendo colectivamente, imaginándonos un mundo mejor posible para todos y todas.

Como NNA somos seres pensantes que estamos en constante transformación, en devenir. Siempre pensando desde lo circular, mirándonos como una corriente donde fluyen expresiones con potencial para hacer grandes cosas y sentimientos, para esparcirlos al mundo, de manera plural, de la libertad y la profundidad que implica el cuidado de sí, del mundo, de los otros y otras.

Nos apropiamos de nuestro territorio, porque sabemos que podemos dejar memoria, por medio de las acciones que se relatan a través de nuestros cuerpos, de las experiencias de la vida cotidiana, como una canción que se nos susurra al oído, como una sonoridad que nos abraza y que nos permite poder mirar con esperanza el presente y el futuro que habitamos juntos y juntas. (CINDE, 2015, p. 11)

#### ***2.4.5 Entre Experiencias y Relatos: Técnicas Interactivas para la Investigación con los Niños y las Niñas como Estrategias Generativas Conversacionales***

Tradicionalmente, las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información, las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la misma. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo (Creswell, 1994).

Esta investigación busca retomar el concepto de las técnicas, entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, con el fin de facilitar el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, para propiciar la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Quirós et al., 2002).

En este sentido, emerge y se rescata la centralidad en la investigación de los niños y las niñas, asumidos como sujetos con capacidad para construir conocimiento e interrogarse sobre la realidad que habitan; de esta manera se propone la construcción de conocimiento a partir de prácticas horizontales, de un intercambio continuo de sentidos y significados acerca de sus acciones, de sus proyectos y de las formas como experimentan, construyen y transforman la realidad social.

En el diseño de las técnicas aquí propone recuperar historias de los niños y las niñas en

relación con sus experiencias de participación, buscando comprender las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales. Esto exige ubicar a los sujetos participantes en un contexto histórico y dinámico, en una temporalidad y espacialidad que les sugiere pensar e interrogar las trayectorias de pasado, presente y futuro, llevándolos a reconocerse como seres históricos en un ayer, dando cuenta de quiénes son en el aquí y lo que significa en el ahora eso que ya pasó (Quirós et al., 2002).

Estas técnicas buscan que los niños y las niñas construyan sus propias narrativas y representaciones, potenciar la memoria a partir de estrategias lúdicas y estéticas, de los recuerdos individuales, en tiempos y espacios, en los objetos, en las fotografías y en el propio cuerpo como alternativas de reconstrucción de la historia a partir de la vida cotidiana.

La investigación parte del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos epistémicos, sujetos de palabra y sujetos de experiencia; de aquí entonces que las técnicas que se proponen se estructuran desde miradas interactivas que potencian conversaciones permanentes, como posibilidad de reflexión y construcción de conocimiento.

La investigación se ancla, por lo tanto, en diversas conversaciones, empleando las técnicas como pre-textos generativos para la construcción permanente de textos a partir de las voces y representaciones hechas por los niños y las niñas. De esta manera el estudio se asume como un ejercicio horizontal y cercano frente a los procesos vividos con los actores propiamente dichos, buscando conjugar una interacción de lo epistemológico, lo ontológico, lo metodológico y lo histórico, como soportes estructurantes de lo interpretativo, y como insumos básicos para la construcción conjunta entre los/as actores y la investigadora, de nuevos conocimientos y significados desde la experiencia misma, desde la cotidianidad, desde la propia agencia humana y desde el mismo mundo de la vida.

A continuación, se presentan de manera sucinta las técnicas.

Es pertinente anotar que en primera instancia se realizó un encuentro inicial de reconocimiento en el que se presentó a los niños y a las niñas la investigación, invitándoles a participar de la misma y entregándose un diario de la experiencia para ir registrando reflexiones y construcciones emergentes durante la investigación.

Se puntualiza también en que dichas técnicas han sido consultadas de la propuesta de Ghiso (2017) y Maldonado-Torres (2017) frente a las técnicas interactivas para la investigación social, en la que recopilan -entre otras- técnicas de la animación sociocultural. Para efectos de esta investigación en particular, se hacen algunas adaptaciones en torno a los objetivos de la misma. A continuación, se presenta un cuadro síntesis frente a las técnicas y los objetivos de la investigación.

Tabla 1. Técnicas e Instrumentos de la investigación.

<b>OBJETIVO</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Interpretar las vivencias de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, en el contexto de sus experiencias de participación.	Mural de situaciones. Zoom. Fotolenguaje.	Guía de la actividad. Guía de la actividad e imágenes generadoras.
Develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.	Cartografías. Tras las huellas: epifanías de la existencia.	Protocolo de la actividad y mapas. Protocolo de la actividad y espirales del tiempo.
Analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades.	Colcha de retazos. Círculos de la palabra. Diarios de la experiencia.	Guía de la actividad. Diarios.

Fuente: Elaboración propia.

**2.4.5.1 Fotopalabra.** La técnica tiene como objetivo narrar desde las fotografías o álbumes de fotos, tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades.

Como lo plantea Silva (1998), las fotografías son el medio que produce imagen, que se muestra para después ver en una especie de diálogo aplazado desde las personas que las narran o las relatan. La acción misma del relato corresponde a su condición propiamente verbal y literaria. De esta manera, la fotografía no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira). En este sentido, la foto no muestra un objeto, una persona, sino su huella, lo cual incita a traspasar las evidencias, a romper el marco de lo obvio para conseguir lo que está detrás, como un intento por captar lo real. Permiten identificar qué muestran, qué ocultan y cómo configuran eso que muestran u ocultan. Las fotos son un tesoro (de cultura) visual que hay que descubrir y revelar.

La fotografía es memoria y, por ende, facilita la recuperación de esta, al evocar recuerdos, momentos y hechos significativos. De esta forma, las fotografías se relacionan con modos de la vida profunda, con imaginarios, con las maneras como los seres humanos conciben la vida. Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar; son un viaje arqueológico a la infancia, un recorrido por las huellas de cómo “yo” me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo (Quirós et al., 2002).

**2.4.5.2 Desarrollo de la Técnica.** Previo a la sesión se avisa a los niños y las niñas llevar algunas fotografías que consideren representativas en su vida. Ya en el encuentro se les pide colocar las fotografías sobre un pliego de papel; inicialmente se les pide a los participantes que



traten de describir lo que ven en las fotos. De esta manera, se pueden identificar espacios, objetos, actos, actividades, eventos, tiempos, actores, hitos, sentimientos.

La técnica busca que cada persona intercambie y comparta sentimientos, vivencias, significados, sentidos, comprensiones y relaciones que se visualizan o se generan a partir de las fotos y sus relatos, las huellas existentes en ellas y las marcas que generan en sus vidas, los signos y símbolos que se identifican, los modos de vida que se revelan en ellas, lo cual permitirá armar una historia y lograr acercamientos a la vida de los niños y las niñas, a los procesos que han vivido y en los que se encuentran inmersos en la actualidad.

A partir de lo presentado se busca establecer relaciones entre las fotos, con el propósito de emprender un camino hacia la comprensión de lo cotidiano, de las formas de vida, de las prácticas sociales, de las tradiciones, de los procesos de interacción, cambios y transformaciones, de cómo todo esto influye en la vida de las personas, en los imaginarios y en las concepciones que se tienen.

Para lograr esta reflexión se propone problematizar a partir de preguntas (Quirós et al., 2002) tales como:

- ¿Qué dicen las fotos?
- ¿Qué no dicen? ¿Qué callan las fotos?
- ¿Qué vemos de nuestras vidas en las fotos?
- ¿Cuáles son los sucesos de nuestras vidas que no se han logrado registrar? ¿Sobre qué no tenemos relatos?
- ¿Cuáles fotos preservamos? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién?

En este momento los sujetos dialogan sobre lo observado en las fotos, los nuevos sentidos que encontraron, las nuevas relaciones que establecieron, las nuevas comprensiones sobre su vida y la de los otros y tienen un espacio para consignarlo en su diario.

**2.4.5.3 Mural de Situaciones.** La técnica tiene por objetivo identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales. Es una técnica en la cual se posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos y los grupos han estado o están involucrados, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades.

**2.4.5.4 Desarrollo de la Técnica.** Previo al comienzo de la sesión la investigadora fija en un lugar visible para todos los participantes (una pared, un tablero) un pedazo grande de papel en limpio, en el cual será plasmado el Mural de Situaciones. Inicialmente, cada participante plasmará en un pedazo de papel su percepción sobre el tema a trabajar valiéndose de dibujos, gráficos y textos. Posteriormente, se elegirá un espacio del Mural para colocar allí su elaboración, para lo cual se disponen materiales que potencien la creatividad de los participantes.

**2.4.5.5 Expresión.** Cuando se finaliza la creación, se realiza una conversación en la que se compartan y expresen los productos logrados en el trabajo desarrollado. Es importante que se pueda observar permanentemente lo que finalmente queda plasmado en el mural.

La investigadora en conjunto con los participantes busca construir una interpretación final de lo que ha sido expresado, objetivando situaciones y manifestaciones por medio de las cuales se expresan socialmente sus vivencias, comprendiendo y haciendo conscientes marcas que permanecen, hechos y sucesos plasmados. Para activar la reflexión y el debate sobre lo expresado, se proponen preguntas como:

- ¿Qué se ve?

- ¿Cómo se distribuyen los elementos en el espacio?: adentro–afuera; grande–pequeño; personas–objetos–animales; relaciones–tensiones; vínculos–conflictos.
- ¿Qué percepciones genera lo que se observa?
- ¿Qué le falta al Mural, qué les gustaría agregar?
- ¿Qué está expresando el Mural? ¿Por qué?

Luego, llega el momento de síntesis en el cual se busca que los participantes concluyan a partir de la reflexión del tema abordado, develando la forma como se nombran y se relatan los hechos, las percepciones y formas de comprenderlos y las maneras en que los sujetos los relacionan. En este momento de la técnica se pretende develar los significados y sentidos que los sujetos otorgan a su realidad social.

**2.4.5.6 Zoom.** El objetivo de la técnica es recrear y ubicar situaciones, hechos y construcciones simbólicas significativas que inciden en la dinámica social de los sujetos, grupos y comunidades.

Esta técnica se basa en imágenes, las cuales de manera intencionada por la investigadora recrean una historia que no es ajena o extraña a los participantes. Estas imágenes motivan a los participantes a elaborar diferentes interpretaciones frente a lo que ellas expresan, lo cual propicia el debate y la discusión desde las diferentes percepciones que se presentan. Por ser una técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones.

A partir de la escena que construyen las imágenes, los participantes pueden desde sus propias vivencias, experiencias y construcciones simbólicas intervenir y modificar la escena quitando, agregando y ampliando tiempos, actores, espacios y hechos.

**2.4.5.7 Desarrollo de la Técnica.** En esta técnica los momentos de la descripción, expresión, interpretación y toma de conciencia se presentan de manera simultánea así: previo al encuentro con los participantes, la investigadora elabora una historia con imágenes (dibujos, caricaturas...) en retablos del mismo tamaño (Quirós et al., 2002).

Inicialmente se motiva a los niños y las niñas a participar de este espacio desde un ejercicio de observación donde podrán describir, ubicar y relacionar dicha historia con su vida. Las imágenes son presentadas de manera secuencial así:

Se presenta una primera imagen sencilla para que los niños hablen sobre ella, ¿qué se está dando al interior de esa escena?, ¿este hecho sucede con frecuencia?, ¿es agradable o desagradable?, ¿trae consecuencias? ¿cuáles y a quienes? Esta primera imagen es vista por los participantes como un todo. Una vez descrita esta escena por cada uno de los participantes, se procede a mostrar la segunda imagen que es la ampliación y continuación de la historia, en este momento los participantes inician un proceso de comparación, diferenciación y relación con sus experiencias y con lo que generó la primera imagen. Es aquí donde ambas imágenes cobran un nuevo sentido y significado. Este momento puede orientarse desde estas preguntas: ¿con qué se relaciona esta escena?, ¿qué hechos antecedieron a esa escena?

Luego se presenta una tercera imagen que agrega elementos nuevos a la primera y a la segunda imagen, lo cual permite resignificar, ampliar y contextualizar las reflexiones elaboradas hasta ese momento, asimismo permite ubicar, abrir la mirada, encontrar elementos nuevos, dar sentido a las imágenes y ampliar el horizonte de interpretación individual y colectiva.

Después de haber observado, descrito e interpretado las tres imágenes escenificadas, los participantes pueden expresar cómo construyen en la totalidad la historia a partir de las imágenes, lo que permite a su vez acercarse a una comprensión y descripción de su realidad.

Al terminar la historia, la investigadora, recoge lo expresado por los participantes, para identificar cambios, modificaciones, interpretaciones nuevas. Finalmente, reúne estas construcciones para elaborar un nuevo relato, una nueva historia y devolvérselo a los participantes y validarla con ellos y ellas.

**2.4.5.8 Tras las Huellas.** La técnica tiene como objetivo poder representar, a manera de espiral del tiempo (espacios y momentos), diversas acciones y lugares en relación con las experiencias de la participación.

**2.4.5.9 Descripción de la Técnica.** Con el acompañamiento de la investigadora los niños y las niñas construirán su propia espiral del tiempo evocando a largo de su vida momentos relacionados con sus experiencias de participación en diversos espacios y tiempos. Con este instrumento se busca identificar inicialmente las prácticas vivenciadas y las instituciones en las que se enmarcan las mismas, tales como la familia, la escuela, la comunidad y las otras que se encuentran en el entramado cultural y social. Los espirales serán fotografiados y su explicación grabada para luego transcribirse.

**2.4.5.10 Círculos de la Palabra.** La técnica tiene por objetivo proponer conversaciones generativas, en las que, desde lo vivido en el proceso de la investigación, puedan generarse reflexiones generales, en clave dialógica.

**2.4.5.11 Descripción de la Técnica.** Con la información recolectada en las técnicas utilizadas a lo largo del proceso, se convoca a un círculo de la palabra, (que desde las estrategias

convencionales sería similar a un grupo focal) con la intención de discutir, priorizar, ampliar o agregar información frente a los diversos elementos abordados. Este escenario parte de lo reconocido, pero busca profundización a partir de diversas preguntas generadoras. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas estarán todos ubicados en contextos diferentes, se acudirá a las tecnologías de la información y la comunicación como alternativas adicionales para efectuar dichos círculos.

**2.4.5.12 Diarios de Experiencia.** El diario de la experiencia se constituye en la bitácora de registro de los diferentes momentos de la investigación de los niños y las niñas; estos se entregan en un kit de trabajo para cada participante desde el primer encuentro de la investigación y se socializan en un encuentro de cierre de la misma. Asimismo, la investigadora registrará la experiencia en su propio diario.

**2.4.5.12.1 Descripción.** En el último encuentro conversacional pactado, se socializaron los diarios de la experiencia contruidos por los niños y las niñas, reconociendo los elementos relevantes desde la vivencia de la investigación. El diario se constituyó en insumo fundamental con el que los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de profundizar frente a las técnicas propuestas y en reflexión en profundidad frente a los temas generativos propuestos y articulados desde los objetivos de la investigación.

Es importante anotar también que cada uno de los encuentros generativos realizados con los niños y las niñas contó con un protocolo de planeación del encuentro, en el que se detalla el paso a paso de cada uno de los encuentros. (Se presentan como anexos).

Se considera relevante dejar explícito que el uso de las técnicas propuestas permitió generar ambientes de posibilidad discursiva y experiencial, que finalmente terminaron en la construcción de relatos múltiples y nutridos de experiencias y reflexiones de los niños y las niñas, con los cuales se logró lo propuesto desde los preceptos centrales de este estudio: asumirlos como sujetos epistémicos, de palabra y de experiencia.

Para ofrecer al lector, una mayor profundidad en términos de la memoria metodológica, que también se propone como un aporte relevante en términos de técnicas investigativas para el trabajo con niños y niñas, se presentan como anexos cada uno de los protocolos elaborados para el trabajo de campo (ver Anexos 1 al 7).

De igual manera, se anexa una de las crónicas realizadas dentro del procesos de trabajo de campo, como un emergente reflexivo que surge en medio de las tensiones y cotidianidades que implicó el mismo, y que pretende también ser compartido con los lectores como formas otras de generar reflexión (ver Anexo 8).

A partir del ejercicio realizado emergen las siguientes categorías y subcategorías, que se desarrollan en los diferentes capítulos del presente texto. Se precisa que la tabla presentada a continuación, es una adaptación metodológica de la propuesta de matrices de análisis, planteadas por Amador (2013) como estrategia para el análisis de narrativas.

Tabla 2. Categorías

<b>Objetivo relacionado</b>	<b>Código abierto (categoría)</b>	<b>Código Axial (subcategoría)</b>	<b>Categoría Emergente</b>
1-Interpretar las vivencias de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, en el contexto de sus experiencias de participación.	vivencias	Lugares y no lugares para la participación	-Barreras y posibilidades geográficas y culturales para participar
1	Agenciamientos y existencias	-La participación como posibilidad de desarrollo, libertad y reconocimiento de caminos	-Formas no convencionales de entender la participación. -vinculación a la pandilla -Formas de participación desde la cárcel -Los bichos como apoyo ante la pérdida y el dolor -Ausencia de la familia y pobreza como puertas de entrada a la participación en la pandilla



---

1	Refugios en búsqueda de cuidado	-El centro penitenciario como protección y cuidado  -Familias ausentes	-Buscar refugios múltiples ante la ausencia del cuidado familiar  -La iglesia  -El centro penitenciario como posibilidad de cuidado  -La escuela como experiencia expulsora  -Arrepentimiento y esperanza en el futuro
1	Invisibilización y negación	Abandono como barrera para acceder a oportunidades  Lugares de huida	-Las amigas en prisión como familia y posibilidad de acogida  -Cuidado entre pares  -Culpa y duelo  -Vincularse con otros como posibilidad de huida  -Éxodos para salvarse de la pandilla  -Migraciones e incidencias en las trayectorias vitales

---

1	Rituales asociados a procesos de participación	-Emociones asociadas a las experiencias de participación	-Afecto y reconocimiento -Vivencias en asociaciones ilícitas como posibilidad para sobrevivir
1	Participación como solidaridad y empatía	-Alternativas de ser y estar en diferentes contextos	-Colectivos de Niños y Niñas como escenarios de participación
1	La participación desde otras cosmogonías	Labores en comunidad	-Niños y Niñas indígenas, la participación entendida desde la vinculación a labores domésticas y comunitarias
2.	Develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.	Subjetividad Reconocimiento	Infancias negadas Desigualdades desde el género
2	Participación	Éxodos y resistencias	-Juntarse con otros como estrategia para sobrevivir -Cuidado entre pares -Crecer a la fuerza -Ser niña, posibilidad y riesgo a la vez
			-Autonomía y toma de decisiones a pesar

---

		del contexto y las influencias.
		-Pertenenencia y filiación como posibilidad de existencia
		-Empatía como posibilidad de participación e intercambio
		-Emociones asociadas a procesos de reflexión y participación.
		-Lugares y personas como alternativa de huida.
2	Reconocimiento de la propia historia	Reexistencias
		-Añoranzas de la presencia de la familia.
		-Reflexividad y toma de decisiones
		-Presente de condena y reclusión para forjar un futuro
		-El centro de reclusión como posibilidad de reflexión para transformar-se desde diferentes posibilidades de participación

---

2	Cuidado	Cuidado parental  Lugar de la familia	-Cuidado y reconocimiento como posibilidad de existencia  -Condiciones familiares y sociales que contribuyen a la vinculación a la pandilla
2	Autodefinición	Autodefinición como condición de subjetividad	-Recuerdos y trayectorias en clave de subjetividad
3.	Analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades	Adultocéntrismo	Moratoria infantil como conminación per-se a la minoría
3	Sentidos	Remembranzas y añoranzas	-Necesidad de generar prácticas y culturas intergeneracionales  Deseo de haber contado con otras oportunidades
3	Agencia	Reconocimiento y valoración como posibilidad de existencia	Tener oportunidades para haber tomado otras decisiones
3	Participar en busca de poder y reconocimiento	Participación como posibilidad de autonomía	-Experiencias de participación desde el arte  -Actividades ilícitas nombradas como posibilidad de

			participación, reconocimiento y poder
3	Instituciones y contextos referentes	-la escuela -la iglesia -el consejo -el resguardo -el movimiento NATs -Ilopango- centro de reclusión de menores	-labores domésticas -posibilidades artísticas -asociación y colectividades

Fuente: Elaboración propia.

Es pertinente también anotar, que se realizó el diseño de un kit para el trabajo de campo, que permitió dinamizar los diferentes encuentros conversacionales realizados, el cual se presenta en la siguiente figura.

Figura 4. Kit de la experiencia, diseñado para el trabajo de campo



Fuente: elaboración propia

### **Capítulo 3. Voces, Experiencia e Historias que Circulan: Aproximaciones a las Experiencias de Participación de los Niños y las Niñas**

Este capítulo da cuenta de las historias de los niños y las niñas, que, en el marco de sus experiencias de participación, posibilitan comprensiones múltiples a partir de sus propias voces y construcciones. Es este un tejido que se logra a partir de los diferentes encuentros conversacionales, que teniendo como pre-textos generativos las diversas técnicas interactivas propuestas, permiten finalmente las construcciones que aquí aparecen. De esta manera, se da cuenta entonces de lo propuesto en el primer objetivo específico: interpretar las experiencias de la participación de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador.

#### **3.1 Infancias Negadas: Aproximaciones Históricas y Contextuales frente a los Niños y Niñas como Sujetos**

En este acápite del texto se quiere hacer un especial énfasis en experiencias relacionadas con las niñas participantes de El Salvador, las cuales se encuentran en condición de reclusión y que, desde sus procesos de participación, agencian alternativas de reinserción. Esto está claramente definido desde los objetivos y el problema de la investigación, que busca reconocer esas experiencias de niñas y niños ubicados en diferentes contextos, países y situaciones particulares, que van marcando diversas formas de ser niño-niña.

Ana y Violeta (seudónimos usados por protección y normatividad vigente) están privadas de la libertad desde los 14 años y tienen condenas por 5 y 15 años respectivamente. Los encuentros

conversacionales mediados por las técnicas interactivas propuestas desde la investigación permitieron tejer poco a poco la historia, la vida, los sueños congelados y entender que no hay una sola forma de ser niño en este mundo, y muy particularmente en América Latina, donde la pobreza, la desigualdad, la exclusión, el maltrato y el abuso, van marcando formas particulares de ser y estar, de entenderse como parte de una humanidad, que desde sus comprensiones de niñas, les resulta en muchas situaciones indolente.

De manera reiterada aparecen en ellas preguntas en relación con el tiempo y las circunstancias en las cuales se es o se deja de ser niña, ¿acaso se puede perder la infancia?, se preguntan recurrentemente, como tratando de ubicar en el tiempo y en el espacio, el momento en que dejaron de ser niñas; ¿tiene que ver con perder la virginidad?, ¿Allí se pierde la inocencia? (encuentro conversacional 3, Ana y Violeta, El Salvador) se preguntan y me preguntan. El no poder ubicar en el tiempo y en el espacio si son o fueron niñas, si esa condición es de privilegio o de indefensión, si esa condición es distante en la actualidad, desde una historia marcada por múltiples errores y circunstancias que las definen sistemáticamente como menores infractoras<sup>3</sup>.

De otro lado, expresan asombro frente al hecho de que a alguien distinto a los compañeros de “andadas” (a los bichos como se nombran entre ellos) le interese saber su historia y pueda verlos más allá del error, como niñas con posibilidades de participación y transformación.

Cada encuentro, cada palabra, cada vivencia, exhorta a seguir pensando, sintiendo, reflexionando en esas formas múltiples de infancias, de experiencias de participación y subjetividades singulares, adviniendo de esta manera el reto de escribir la historia de esas infancias

---

<sup>3</sup> Ana y violeta son niñas que están en el sistema penal de El Salvador, por cargos relacionados a asociaciones ilícitas, en relación con su vinculación a pandillas. Fueron recluidas a los 13 y 14 años y pagan penas de 5 y 15 años respectivamente.

negadas, esas que han pasado desapercibidas; las que ni siquiera se sabe si existieron o si existen, porque simplemente, se vivieron en el olvido, en la violencia, en el abandono, en la violación y el abuso constante, dejando solo como opción crecer a la fuerza.

Emergen entonces narrativas como las siguientes que permiten acercarse comprensivamente a dichos elementos:

Yo le quitaría a la historia de mi vida que la abandonaron los papás...no, pero si ha pasado no podemos hacer nada, pero si volviéramos el tiempo atrás así, y la volviéramos a hacer como que quisiera volver a nacer... yo quisiera que mis papás me pusieran más cuidado... que la historia terminara diciendo que los papás estaban con ella y que los abuelos también que la apoyaban y todo terminaba mejor, así quizá ella no hubiera llegado al femenino – nombre que le dan al centro de reclusión- (encuentro conversacional 3, Ana, El salvador)

... Y cuando nosotras nos dimos cuenta así al ratito, ella, mi hermana, estaba así en la cocina y como mi papá tenía veneno allí para quemar las plantas, fue cuando la encontramos tomando veneno. A los 15 días de estar en el hospital llegó a la casa y nosotros pensábamos que ya no se iba a morir, pero todo esto -señala el área de la cara y la boca- lo tenían en llagas; con decir que le habrían la boca y toda la boca estaba enyugada, el veneno le había quemado la boca; y cuando ese día que a ella la bautizaron, (porque ella pidió que la bautizaran), yo le dije que si me perdonaba y le dije que me perdonara por todo lo que le había hecho y por hacerla sentir mal, y ella me dijo que si... y ella no hablaba y esa vez me dijo sí, me dijo, te quiero, me dijo ella... entonces yo le agarré la mano y me puse a llorar con ella y me decía mi mama que me quitara de ahí, porque ella se iba a poner mal, mi hermana. Y ya en la noche, ese día en la noche la bautizaron, cuando la bautizaron y la metieron en el cuarto, que a cambiarla iba mi mamá, fue cuando ella murió y ella le agarró



la mano a mi mamá y así, sonrió y ahí se quedó; pero hasta el momento no lo puedo superar... (encuentro conversacional 3, Violeta, El Salvador)

Según Liebel (2016), desde tradiciones occidentales hay representaciones de un concepto de niñas, niños e infancia, que solo conoce una infancia y que la comprende como una expresión directa de la naturaleza. Sin embargo, esta visión deja de lado el hecho de que la infancia es un fenómeno social que cambia (p. 13).

Estas infancias negadas, concepto que se acuña a partir de las expresiones de marginación, no reconocimiento e imposibilidad de vivir unas condiciones dignas, que deberían ser posibles en el marco de una perspectiva de derechos, están insertas en coordenadas sociales, culturales y económicas, que marginalizan las posibilidades de existencia, de interacción y vivencias en contextos que sean garantes de cuidado y reconocimiento, de generación de entornos, en los que sea posible existir como niño-a, más allá de una condición etaria, desde condiciones éticas y de cuidado, que permitan aportar a constructos sociales compartidos y crecer como alternativa, no solo evolutiva desde lo biológico, sino también desde perspectivas sociales y normativas que les reconocen en el marco de sus derechos.

Desde la perspectiva anterior, podría afirmarse en palabras de Liebel (2016), que no se entienden los derechos de la niñez como derechos subjetivos, que cada niña o niño, mismo-a puede pretender y reclamar, sino que sirven para legitimar las acciones de personas adultas. De hecho, los niños y niñas mismos-as en tanto sujetos activos, quedan totalmente al margen (pp. 37-72).

A manera de colofón podría afirmarse que estas infancias negadas están adscritas a contextos que les invisibilizan, que se caracterizan por privaciones económicas y sociales, que les conminan a asumir acciones que les llevan incluso, como en este caso, a recibir sanciones sociales y penales, que les privan de la libertad y les castigan, en límites difusos entre imputaciones de

reclusión, de ocultamiento, de sueños congelados y de múltiples preguntas frente a lo que significa o significó ser niño o niña, como oportunidad o como infortunio, en contextos como los que en su historia han habitado.

Puede afirmarse que dichas condiciones de privación, de inequidad, de marginalización, constriñen de manera altamente relevante las historias de las niñas y los niños, conminándoles a circunstancias que impiden prácticas cotidianas en las que puedan ser respetados, reconocidos; puedan tener acceso a oportunidades que en clave de desarrollo humano les permitan ocupar un lugar de dignidad en el mundo, reconociéndoles como ciudadanos plenos y comprendiendo que sus experiencias van marcando en gran medida sus actuaciones presentes y las proyecciones y visiones de futuro que van construyendo. De aquí entonces que pensar en una sociedad que represente posibilidad para la acción real de los niños y las niñas, en los diferentes contextos que habitan, implique agenciar construcciones éticas y políticas, que sean garantes de su existencia y de sus posibilidades de ser reconocidos como sujetos y ciudadanos plenos.

### **3.2 La Cárcel Asumida como Posibilidad: la Participación como Esperanza de Libertad**

El paso por el centro penitenciario, si se mirase desde el enfoque de curso de vida, representa para Ana y Violeta un punto de inflexión que marcó la trayectoria de sus vidas.

Según los planteamientos del artículo denominado Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos (Cenobio-Narcizo et al., 2019), el enfoque de curso de vida da cuenta de un complejo proceso de cambios en las trayectorias vitales de la población, derivados de eventos en el contexto social e

individual de los sujetos, además de que entrelaza el tiempo histórico y biológico para analizar la manera en la que estos configuran la forma de pensar, sentir y actuar.

El mismo artículo presenta que la trayectoria hace referencia a un camino de larga duración en el tiempo, que no necesariamente es permanente y estable, pero que se espera que tenga cierta continuidad. Para el enfoque del curso de vida, la trayectoria no supone alguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales. La trayectoria puede verse como un proceso: de la infancia a la vejez. En ella, pueden acontecer múltiples transiciones; por ello, se dice que las transiciones siempre están integradas en las trayectorias.

Por su parte, el punto de inflexión es un momento en el que se producen cambios importantes en la trayectoria del ciclo de vida. Se puede afirmar que un punto de inflexión se da en eventos, que provocan fuertes modificaciones en la dirección del ciclo de una vida. Estos cambios pueden surgir de acontecimientos fácilmente identificables, o bien de situaciones que se pueden catalogar de subjetivas; en cualquier caso, se presenta un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias vitales. El punto de inflexión sirve como un cambio duradero y no solamente como un desvío temporal, ya que ubica a los sujetos y a sus familias en otra perspectiva distinta a la que se tenía con anterioridad. (Cenobio-Narcizo et al., 2019, p. 3)

Lo anterior puede ilustrarse en relatos como los siguientes:

Mi abuela es más importante, la amo y...que ah y esto –hace referencia al estar recluida en el centro penitenciario- esto si lo amo también; y esto lo amaba porque ya no lo tengo; y esto algún día se va a acabar, no el centro, sino que se va acabar mi vida aquí, puedo ir a tener más éxito allá afuera. (encuentro conversacional 4, Ana, El Salvador)

Quizás, sobre lo que hicimos por lo que estamos aquí. Yo no afecté mucha gente en realidad, pero si afecté a bastantes personas con mis actos, quizás pensaba que lo que estaba haciendo, no ... yo sabía que estaba malo, pero a veces uno hace las cosas no porque lo necesite, sino que a veces no tienen el amor de su familia, ni los recursos económicos, entonces yo por eso hice todo lo que hice. (encuentro conversacional 4, Ana, El Salvador)

...y eso era lo que me decía mi mamá, vos tenés tus espejos y siempre tus espejos, tú tienes que verlos, o sea, me daba a entender que yo tenía ejemplos, yo veía como pasaban las demás personas, yo por qué iba a venir a hacer lo mismo, si veía que sufrían, si yo tenía conciencia, tenía mente, tenía decisiones, yo no tenía que hacer eso. Yo le decía a mami que estaba bien... A veces nos íbamos a comer todos, pero es que era peligroso, porque nos agarraban los policías y nos pegaban, porque a mí, si me daban duro, y solo hombres. (encuentro conversacional 4, Ana, El Salvador)

Me hace muy bien, platicar de estas historias, porque me identifico, porque es parte de mi historia, es como pedazos de mi vida, de mi infancia, cuando estaba pequeña y pues quisiera cambiar algunas cosas de la historia, en lo malo poner cosas buenas... (encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

La verdad de que para ser una persona así, exactamente con carácter y todo, siempre tenemos que pasar por situaciones malas, siempre tenemos que pasar por obstáculos, o muchas veces, para reflexionar algo que nosotros no vemos y las demás personas si lo ven en nosotros. O sea, para mí, están bien los obstáculos, porque si no hubiese sido por el error que cometí, quizás nunca hubiera aprendido a valorar a mi familia, porque sentía que lo tenía todo, aunque en sí no era así... estar aquí, me ha servido para querer salir adelante,

en no rendirme por las cosas que quiero, aunque la gente sea un obstáculo para mi vida.  
(encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

Todos tenemos suficientes fuerzas para sufrir los males de los demás... cargo con el peso de mis errores y afecté con mis decisiones a las personas que amo. Pero no me voy a rendir, afuera hay otra vida que yo quiero volver a vivir. (encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

Ana y Violeta, aun en medio de lo que representa estar presas a los 14 años, expresan la posibilidad de la reflexión generada en los procesos del centro penitenciario. Reconocen sus errores y ven en medio de todo, una vida mejor después del encierro; expresan la llegada a la cárcel como la posibilidad de dejar atrás personas y circunstancias, que marcaron sus realidades. Ven la vinculación a las actividades de arte y manualidades como espacios de participación, en los que encuentran otras formas de hacer nuevas cosas; desde allí avivan siempre su esperanza de libertad, como la puerta a vivir otra vida mejor posible, lo cual sin duda está en directa proporción con la posibilidad de transformación de condiciones culturales, económicas y contextuales, que requieren del concurso de principios de corresponsabilidad, por parte del Estado, la familia y ellas mismas, desde sus transformaciones y decisiones.

Lo anterior pone en evidencia unas condiciones que se dan desde perspectivas de castigo, imputación penal y social, que ponen de manifiesto una condición de asumir concepciones de peligrosidad frente a las niñas y los niños, por identificar en sus actuaciones, infracciones que llevan a poner incluso en riesgo sus propias vidas y las de otros. En el caso de Ana y Violeta, se observa cómo esto se da en una serie de circunstancias y antecedentes de maltrato, abandono, pobreza e inequidad, que las llevan a hacer elecciones y vinculaciones como las que derivaron en sus procesos de reclusión, apareciendo incluso la tensión permanente si son víctimas o victimarias,

en contextos donde las opciones quedan casi reducidas a la pandilla, quien recibe y acoge después de ser expulsadas de los escenarios convencionales, y en perspectiva de derechos habituales y necesarios tales como la familia y la escuela.

Situaciones como estas interpelan sin duda las formas tradicionales de la justicia, del sistema penal, de las prácticas cotidianas y sociales, que en repetidas ocasiones limitan, invisibilizan o desconocen los niños y las niñas como fuerzas vivas y potentes en las dinámicas sociales, pero que en su lugar sí aparecen sancionatoriamente cuando ya se ha llegado a los márgenes de las actuaciones ilícitas como búsqueda de subsistencia y de sentir que se tiene un lugar en el mundo.

Pensar en posibilidades preventivas, que nombren, reconozcan y generen alternativas reales de participación para los niños y las niñas requiere un constructo ético y social, que comprenda, que si se tiene acceso a experiencias posibilitadoras, generativas desde las prácticas y escenarios cotidianos, se reduce ostensiblemente el riesgo de ver en la infracción y en las acciones ilícitas un único camino, que nombran además como alternativa de participación.

### **3.3 Entre “Bichos” y Aventuras, la Vinculación a la Pandilla Nombrada como Participación. Éxodos y Lugares de Poder**

Podría afirmarse que desde diversas posturas teleológicas de la participación de los niños y las niñas, dicha participación está referida siempre a ideales y condiciones aprobadas socialmente, como aportes en diferentes órdenes a ideas, contextos y situaciones; no obstante, es muy improbable pensar que los espacios de participación que referencian como de mayor incidencia en sus vidas algunos niños-as, estén en relación directa con asuntos condenatorios y

denigrantes para la condición humana, como es en este caso la pertenencia a la pandilla, nombrada además, como lugar de acogida y posibilidad de ser, estar y hacer para sobrevivir.

Como un breve contexto, El Salvador ha estado marcado por una historia de guerra y de pandillas que se distribuyen el territorio para el control del microtráfico, el cobro de extorsiones, entre otros delitos. Esto hace que estén zonificados los diferentes territorios, determinando así demarcaciones geográficas y pragmáticas de poder y dominio, desde acciones delincuenciales. Las rivalidades y determinación de barreras de dominio territorial se trasladan al centro penitenciario, donde se recluyen en este caso las niñas; allí se encuentran separadas, acorde a su grupo de filiación de origen; así, por ejemplo, en un bloque, están las asociadas al grupo “de las letras” y en otro bloque las asociadas al grupo de “los números”, haciendo referencia a las dos grandes pandillas reconocidas en el país.

Como un desafío ético, este estudio propuso la alternativa de trabajar con dos niñas correspondientes a bloques diferentes, poniendo de manifiesto que en ningún momento se fuese a poner en riesgo la integridad de ninguna de ellas; así entonces Ana y Violeta, en el camino de muchas conversaciones compartidas, construyeron historias conjuntas, que a pesar de los distanciamientos ideológicos, infundados desde poderes incluso externos, dominantes, les permitieron entenderse desde la sororidad como mujeres con historias similares, con anhelos compartidos y con muchos elementos en común, emanados de circunstancias y contextos que marcaron sus decisiones y sus vidas.

Es allí donde empiezan a reconocer y a nombrar historias que las interpelan, que las vinculan, que las hacen reconocerse como infractoras, pero también como transformadoras de nuevos caminos que empiezan a construir, posibilitando contrastes, entre entender su vinculación con los bichos y las pandillas como espacios donde ostentaban poder y reconocimiento y como

una práctica de participación, que tal y como lo nombran, tal vez mala, pero participación, al fin y al cabo.

Los bichos, o amigos de andadas, representan para Ana y Violeta una posibilidad constante de acogida, de personas y lugares donde estar, cuando el resto del mundo no está, pero paradójicamente representan también la necesidad de éxodos y huidas, cuando incluso lo que está en juego es la propia vida; relatos como los siguientes permiten acercarse a ese lugar de los bichos, de las aventuras y las pandillas como lugares de acogida, pero también de éxodos:

Cuando me acompañé -esta expresión hace alusión a iniciar una convivencia afectiva con alguien del sexo opuesto o del mismo sexo, compartiendo la casa- pensé que todo era fácil, que la vida era mejor, pero los primeros días es bonito, te complacen en todo, pero después, no son besos, sino que vergazos. Y no sabía si era por amor o por miedo que seguía con él; porque me maltrataba mucho pero ahora me doy cuenta de que era por miedo. Cuando somos unas niñas no pensamos en las consecuencias que pueden traer nuestras decisiones que tomamos sin pensar. Así que, aunque seamos niñas, adolescentes, pensemos antes de hacer las cosas para que después no nos arrepintamos de nuestros actos; y conocer a las personas antes de tener una amistad o una pareja (encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

...yo veía que iban a las discos, que iban a tomar, que iban a un lugar que le dicen don balón, y yo quería ir ahí. Entonces como mi papá solo bolo pasaba -bolo es una expresión popular que hace referencia a personas bajo efectos del licor o de sustancias psicoactivas- y me decepcionaba, por eso busqué la calle también, y porque quería así matar a mi abuela decía yo, quería matar a mi abuela y quería matar a mi tío al que me violó... entonces así fue que empecé a andar en la calle, con esa mentalidad, y yo decía como ellas también



andaban con los bichos, entonces yo decía que así me iba metiendo para andar con los bichos, y como mi tío no me dejaba, entonces me fui como arrinconando ahí para irme incluyendo con ellos (encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

Pues... mi hermana tomó veneno por un problema que pasó en la casa con mis abuelos, y a mi hermana no la querían mis abuelos, ni mi papá tampoco, porque decía que no era su hija y por todo eso, siento que fui como agarrando odio y me quería vengar, por eso tomé decisiones que quizás a la larga afectaban mi demás familia, como mi mamá y a mi otra familia, pero no quería dar a demostrar, aunque yo lo sabía, solo por el simple hecho de quererme vengar me metí a la pandilla y ellos se convirtieron en mi familia, yo allá tenía un lugar, una casa, siempre estábamos juntos de andadas, y así fue como me fui involucrando en cosas cada vez más graves, ya poco iba a la casa de mi mamá y mis abuelos, solo a ver algunas veces a mi hija que estaba muy recién nacida... pero esa ya no era mi casa, mi familia ahora eran los bichos, con ellos siempre andaba de arriba abajo...(encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

Yo en la pandilla podía participar siempre, me respetaban, yo hacía cosas y ahí iba ascendiendo, me gané un lugar y ya me tenían en cuenta para cosas importantes, así yo participaba (encuentro conversacional 4, Violeta, El Salvador)

...yo me fui de mi casa a los 12 porque ya no aguantaba a mi mami -nombra a su abuela como mami, quien la crio ante la migración de su madre a los estados unidos- a mi hermano y a mi padrastro, porque mi mami siempre, mi abuela, siempre era de que, mami dame una cora, vaya, vení escondámonos de Luis -compañero afectivo de su abuela y al que nombra como padrastro- que él no tiene que verme, ella me compraba algo, decía, dile a Luis que te lo compró tu tía. Ella todo el tiempo era así y a mí me desesperaba. Y ya fue cuando mi

hermano, mucho me pegaba, más me desesperaba, yo me acuerdo de que un día antes de irse mi mami me pegó y me dejó una hinchazón en la cara, no vaya a llorar me decía. Pero a mí me dolía, y a veces dicen que duelen más las palabras que los golpes, y hasta el golpe y las palabras todo lo que me dijo me dolió, “cría cuervo para que te saquen los ojos”, no sé qué, me empezó como a humillar. Pero yo la amo, aun así, yo amo a mi abuelita; entonces yo me puse a llorar en el baño... con que una vez me fue siguiendo con un tenedor de metal, me lo quería meter, igual una vez me tiró un cuchillo-muestra una cicatriz en su espalda- aquí, me quedó el cuchillo acá atrás, me quedó la cicatriz... (encuentro conversacional 4, Ana, El Salvador)

... entonces dije, yo me voy a ir, y, es más, recuerdo que ese día me quedé con unos bichos raperos, porque yo estaba lejos de donde mi amiga, me quedé con unos bichos raperos y tenían un tufo y yo decía que entre los cuatro me iban a violar, y yo decía, ojalá me llegaran a hacer algo, que se la van a acabar si me llegan a hacer algo. Pero si, yo a las 5 de la mañana... yo quería que fueran las 6, conseguí 20 centavos, porque no tenía nada, más nada...y me fui en un bus para San Jacinto, a donde mi amiga, y yo empecé bien chido con mi amiga, si la pasaba bonito, y ahí fue que yo empecé a andar en la calle. Incluso había un señor de los Estados Unidos que me mandaba dinero y que me decía que se iba a casar conmigo, yo estaba chiquita yo tenía 12 añitos y era bien sequita era yo, y me decía que me iba a llevar y él me mandaba dinero, y me decía a veces que le mandara fotos desnudas y como le iba a mandar fotos, yo de Google la bajaba, yo ponía: foto de niñas desnudas de 11 años y salían fotos, eso mandaba yo... Entonces me fui con mi amiga ya todo fue genial, pero mas no sabía qué me iba a arruinar... así las amigas se volvieron mi familia y a la vez

mi ruina, yo empecé a participar de muchas cosas por las que hoy estoy aquí (encuentro conversacional 4, Ana, El Salvador)

Ana y Violeta comparten historias de maltrato y marginación, que terminan siendo expulsoras de sus familias; llegar a la pandilla, lo que representa, tal y como lo nombran de diversas formas, y en diferentes relatos, encontrar un lugar de acogida, de protección y de obtener poder y reconocimiento, en una carrera accedente, que implica pruebas relacionadas con delitos que van marcándose de manera progresiva, como una suerte de posibilidad para ostentar reconocimiento y formas de hacer muchas cosas, lo cual ellas nombran como participación.

Los bichos y la pandilla representan entonces la posibilidad de huida, de encontrar lugares otros de protección, o tal y como se puede ver en sus relatos, al menos de modificaciones de los diversos tipos y generadores de maltrato que, a su vez, hicieron que abandonaran sus casas desde muy temprana edad. La pandilla nombrada por ellas, es a su vez una paradoja entre protección y poder, pero también, es riesgo y vulnerabilidad a diversas formas de maltrato, por eso las circunstancias hacen que también se tenga que huir de ese lugar que una vez representó la posibilidad de acogida y apoyo, ocasionando éxodos recurrentes entre territorios, acciones ilícitas y militancias múltiples, emergentes de los poderes ejercidos y presentes en los territorios, lo cual indefectiblemente conlleva a diversas formas de marginalización de la vida.

Liebel (2013) plantea que, para erradicar la presión y la marginalización de su forma de vida, es necesario buscar caminos que fortalezcan la posición social de la niñez en la sociedad. La reivindicación de derechos propios como los establece por ejemplo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño puede ser útil, siempre y cuando los niños y las niñas puedan hacer uso de estos derechos en su propio sentido e interés.

Por lo tanto, es imperativo generar condiciones de cuidado, que trasciendan el simple hecho

paternalista o de designaciones adultocéntricas que se quedan normalmente en mandatos que no permean las realidades y condiciones de existencia digna de los niños y las niñas.

### **3.4 El Lugar de la Familia: Añoranzas del Cuidado como Clave para Tener Oportunidades**

La familia ha sido concebida desde generalidades e ideales sociales como paradigma de cuidado y de protección, siendo nombrada incluso en diversos discursos normativos y cotidianos como la base de la sociedad, que posibilita que sus miembros tengan unas garantías mínimas para su adecuado desarrollo; no obstante, es reiterativo ver también como en muchas ocasiones, pasa de ser ese lugar de cuidado, oportunidades y protección, a convertirse en un escenario de riesgo y expulsión.

Palacio (2020) plantea que

La enunciación de la palabra “familia” contiene una paradoja, producto de la compleja interacción y entrelazamiento entre la experiencia subjetiva de vivirla o no, el contexto estructural o sistémico que regula, legaliza y legitima un marco sobre ella, la dimensión simbólica que le otorga su representación e imaginario social, y las múltiples voces que la nombran, enuncian e interpretan. Aspectos que ponen en consideración los límites entre su referencia normal y transgresora y su utilidad para identificar las diversas visiones sobre ella y el lugar que tiene en la sociedad. (p. 1)

Históricamente, se le ha otorgado a la familia un lugar preponderante, asociado a elementos del orden social y de la producción de circunstancias y subjetividades de sus diferentes miembros. A la luz de algunos hallazgos de la presente investigación, que emergen a partir de nombrar y reconocer por parte de los niños y las niñas, sus familias como estructura y espacio clave para avanzar en sus procesos vitales, y en asuntos cruciales como la toma de decisiones y las

vinculaciones que van haciendo, pueden destacarse dos grandes asuntos que recogen los entramados narrativos generados por los niños y las niñas en los encuentros conversacionales.

Por un lado, aparece la definición de una familia entendida como espacio de apoyo e impulso en los procesos de participación ejercidos por los niños y las niñas, y por el otro, la imagen de una familia ausente, basada en acciones de castigo y maltrato, de represión y menosprecio, marcando decisiones para participar de diversas acciones, incluso en menoscabo de la dignidad humana.

Bauman (2015), citado en Palacios (2020), plantea que

la presencia de la realidad familiar y su consideración trasciende tiempos y espacios sociales y culturales, constituyéndose en una especie de marcador identitario, en un mundo y un saber situado históricamente. El reconocimiento de esta historicidad permite contextualizar el lugar actual de la familia, en el escenario de la dialéctica típicamente moderna, entre la transitoriedad y la duración, entre la mortalidad individual y la inmortalidad colectiva. En la institución de la familia, todos los aspectos más contradictorios de la existencia humana –inmortal y mortal, hacer y sufrir, determinar y ser determinado, crear y ser creado– confluyen vitalmente, organizándose en un interjuego de mutuo sostén y fortalecimiento (Bauman, 2015: 45). (p. 1)

De lo anterior que los relatos de los niños-as permitan develar entrecruzamientos de acciones deficitarias y dolorosas que marcan la existencia, en contraste con experiencias de acogida y solidaridad que, acontecidas en el espacio familiar, permiten o no cristalizar y potenciar ejercicios de participación y co-creación de espacios y realidades, surgidas a partir de diferentes experiencias de las cuales se puede participar y hacer parte.

Relatos como los siguientes acercan comprensivamente a estas definiciones, en ocasiones

contradictorias y antagónicas, marcadas además por los diferentes modos de ser familias y las experiencias que de allí advienen en relación con las posibilidades de existencia de los niños y las niñas en dichos contextos familiares.

Quisiera quizás poder comprender a mi familia, que a veces la familia de uno refleja lo que no es, yo no sé si mi abuela me quiere, pero yo siento que allá en el fondo de su corazón me ama, pero, yo antes pensaba que no me quería... quizás como un bulto era para ella, porque no me ponían atención... (encuentro conversacional 5, Ana, El Salvador)

Aquí dibujé mi casa, como uno de los lugares más importantes de mi vida, porque era cuando vivía con mi... cuando estábamos todos unidos y después nos desunimos, mi abuela con mi abuelo, mis hermanos, uno fue por un lado y el otro para el otro, y yo con mi abuela... a mis papás, si una vez los vi, yo recuerdo a mi mamá pero por fotos, nunca la he visto en persona, y a mi papa solo una vez... yo decía antes que no quería a mi mamá, y un día me di cuenta que gracias a Dios la tenía viva; no le estoy diciendo que me he reconciliado con ella ni nada, tampoco... Pero quizás porque no la tengo en frente, algún día voy a saber porque ella se fue y me dejó... (encuentro conversacional 5, Ana, El Salvador)

Que todos tenemos suficiente fuerza para sufrir los males de las demás personas... así como mi situación de que mi mamá me dejó, yo siento que me hizo un mal, porque sea como sea, uno en un momento necesita el amor de su madre, igual el de su papá. Y que yo a pesar de eso, yo sigo pidiéndole a Dios y no pierdo la fe, que algún día la voy a abrazar y voy a hablar con ella y me va a explicar todo, porque ella no estuvo en mi niñez ni nada (encuentro conversacional 5, Ana, El Salvador)

Y mi abuela me dijo... yo no te voy a ir a ver ni mier... que vos no hiciste caso, y me le

quedaba viendo, cállese ya, que no sé qué, y me sentía con una pena, porque un montón de gente y el muchacho con el que yo andaba estaba a la par mía. Mire... a mí me trajeron un jueves acá, y el domingo ya estaba mi mami a las 4 de la mañana allá afuera, y a las 8 entra la gente, imagínese a qué hora se vino, y ya estaba allá afuera... me acuerdo que me dijo ¿estás bien? porque a uno aquí, le dicen que lo van a violar, que le van a dar duro, que los custodios lo violan a uno, pero nada que ver, usted ve aquí todo diferente, yo le digo a la orientadora yo aquí me siento bien, yo no me quiero ir, le digo... no ve que aquí se preocupan por mí cuando yo estoy enfermita, allá afuera nadie se preocupa por mí, sola yo voy a tener que estar en la unidad de salud. (encuentro conversacional 5, Ana, El Salvador)

Mi cuarta foto – hace alusión aquí a la técnica de foto palabra- nunca la he tenido en realidad, pero yo la he inventado, porque uno puede soñar, puede alucinar, entonces yo hice a mis hermanos, a mi abuelo a mi abuelastro y a mi abuela; a mi abuela la hice en medio, porque ella se corta el pelo así, como corto... yo anhelo tener orientación de mi familia quizás (encuentro conversacional 3, Ana, El Salvador)

En este lugar – hace referencia al centro de reclusión- he aprendido a valorar a mi familia, a amarlos, respetarlos. Intentando hacer sentir orgullosas a las personas que algún día se sintieron avergonzadas de mí... Yo quiero ser un orgullo en vez de ser un fracaso para mi mamá y mi hija...cuando la vida te presenta razones para llorar; demuestra que tienes mil y una razones para reír (encuentro conversacional 5, Violeta, El Salvador)

Las añoranzas del cuidado y de una familia que esté presente aparecen de manera recurrente en los relatos de Ana, que pasa incluso de manera desprevenida, de anunciar fragmentos de gratitud por tener una familia, aun en medio de las vicisitudes y las prácticas de maltrato y menoscabo, al reclamo de contar con una familia presente en sus procesos vitales, como alternativa para no haber

tomado decisiones equivocadas.

Según Palacio (2020) se trata de un tema profundamente sensible y poroso, porque pone a circular ambigüedades y expectativas derivadas de sentimientos personales, de concepciones y representaciones sobre el mundo de la vida y de proyecciones vitales, individuales y sociales.

Por otro lado, aparecen relatos que consienten develar, cómo las experiencias positivas en la vida familiar permiten acceder a posibilidades constructivas desde el propio desarrollo humano y la posibilidad de acción desde diversas circunstancias que van marcando la vida:

...lo que es mi familia, porque siempre me están apoyando cuando yo estoy triste o por algo que ha pasado, por ejemplo, como cuando pierde Perú... cuando llega mi papá a la casa, cada dos semanas, como él trabaja fuera de Lima, me dice ¿Cuánto quedó Perú?, de llegar así todo feliz, baja la cara la va bajando, la va bajando... (encuentro conversacional 5, Raymond, Perú)

Esa es mi familia que me apoya en lo que es la tristeza o cuando estoy enojado y me relaja, la participación es algo que a mí me gusta, me gusta participar demasiado cuando veo la oportunidad yo no más hablo, como si estuviera yo solo hablando, hablando conmigo mismo; y eso es muy importante para mí porque yo siento que apoyo a los otros niños a que se puedan sentir mejor (encuentro conversacional 5, Raymond, Perú)

Cuando era niño y tenía muchas ilusiones de la vida y tenía como 4 años, mi familia me llevó y conocí el mar, pasé muy bueno y disfruté bastante, después ingresé a primaria, empecé un proceso estudiantil, tuve muchos buenos momentos y también malos momentos. Perdí 4 años de estudio, tuve malos momentos en mi familia, también tuve buenos momentos. A mis 11 años me fui de casa, estuve viviendo un tiempo con una tía en el chocó, allá estudié 2 años, tuve amistades, conocí lugares bonitos, cosas diferentes...



Después volví a Medellín a mis 14 años de edad, viví en Caicedo un tiempo con mi madre. Me fallece una hermana, para este entonces tuve un bajón de autoestima muy alto, tuve depresiones, malos momentos, conocí la calle, las drogas y todo lo relacionado con ella, estuve en mis malos momentos. Tuve fuertes problemas con familia, amigos, mi hermano cayó a la cárcel, para ese entonces yo tuve otro bajón...

A los 15, cogí la calle como mi otro deporte, conocí más gente, más lugares, más maleficios, estuve en muchos malos momentos. Después mi familia me vuelve a aconsejar, para ese entonces y me vuelve a brindar apoyo y me interno para esa época por consejo de familia...

Claret -institución de la ciudad de Medellín, creada para la rehabilitación y el restablecimiento de derechos de los NNA- me brinda su apoyo, me acoge como hogar y familia, me rehabilito un año; después conozco el movimiento juvenil GIDI, grupos convivamos y me integré en el estudio, en el trabajo y en la familia, buenas amistades y aquí vamos, gracias a mi familia, en nuestro proceso de vida. (Encuentro conversacional 5, Juan David; Colombia)

...pues para mí, mi familia es la comunidad, la comunidad es muy importante porque antes cuando vivían los ancestros, nos decían que teníamos que cuidar la comida y también las casas, ahora como que antes vivíamos en casas de palos, pero encima arriba, pero ya no hay porque ya se desaparecieron... yo en la comunidad participo de las asambleas, de las actividades de la escuela y de la cancha y de muchas cosas (Encuentro conversacional 5, Mariana, resguardo indígena Karmatadrua, Colombia)

Retomando de nuevo a Palacio (2020), presenta que

“Familia” es una palabra que enuncia un referente en la vida cotidiana e identifica la

presencia de órdenes discursivos en torno a concepciones, imaginarios y representaciones acerca de sus potencialidades, problemáticas, proyecciones, crisis, cambios y transformaciones. Un lugar que dispone de un inconsciente institucional que, parafraseando a Žižek (2017), contiene un claroscuro de expresiones emocionales, de intimididades tiranizadas y juegos de poder, como también de capacidades por descubrir y fortalecer. Además, es un campo que cuenta con conocimientos expertos, que se traducen en constructos teóricos, estrategias de intervención, diseño de políticas y programas institucionales y marcos normativos y legales. En términos de Bourdieu (2006), indica la resonancia de la capacidad de ser objetivada y, de esta manera, permite desentrañar el capital cultural, simbólico y político que contiene.

Además, esta palabra, tema y realidad indican la configuración de relaciones, vinculaciones, escenarios, procesos y dinámicas sociales, culturales y legales, que se producen por los entrelazamientos parentales de sus miembros con sus anteriores, presentes y futuros (Montero, 2007), indicando pertenencia, identidad y sentimiento familiar (Shorter, 1977). Esto hace visible una compleja red parental que anuda, desde una visión con profundo anclaje, la alianza (parentesco por afinidad) y la consanguinidad (parentesco por sangre o definición legal que se expande desde la filiación), (...) y a un sistema de parentalidad que moviliza la pertenencia, la solidaridad, la reciprocidad en torno a un “nosotros” (Durán, 2000). (pp. 1-2)

Plantea Palacio (2020) que,

(...) la familia es una continuidad simbólica que trasciende a cada individuo y a cada generación, que engarza el tiempo pasado y el tiempo futuro [...] siempre hay un núcleo de familiares reconocidos que viven en hogares separados y, no obstante, forman parte de

un “nosotros” psicosociológico de identidad colectiva (Durán, 2000). (p. 4)

Las experiencias de ser familias hoy, se enmarcan en polifonías que traen de suyo asuntos históricos, culturales, económicos y sociales, que marcan de manera determinante las posibilidades de acceso o no, a oportunidades y experiencias diversas; en este caso concreto a escenarios y acciones de participación de los niños y las niñas; los relatos de estos y estas dejan entrever la paradoja entre el cuidado y la posibilidad de protección y las acciones de expulsión que marcan definitivamente diversas decisiones y vínculos al interior de la misma familia, y externos a ella. Este entrecruce entre añoranzas de cuidado y gratitud, y reconocimiento por el lugar de la familia, se convierte en un elemento concomitante con las prácticas de participación que los niños y las niñas, a partir de acciones de reconocimiento o no, por parte de sus familias, evidencian como acción crucial para la vivencia de sus experiencias de participación.

En medio de lo difuso de las emociones y las experiencias, que en relación con sus familias expresan los niños-as, puede afirmarse que se encuentra un núcleo común, en el que convergen definiciones, añoranzas y reclamos, evidenciados en los relatos, lo cual puede recogerse a manera de síntesis, planteando que no importa el tipo de familia que taxonómicamente pueda ser definida desde algunos enfoques de la teoría de familia, no es la conformación o la definición de disfuncionalidad la que está a la base; para entender a la familia como fuente de posibilidades, el hecho trasciende las definiciones clasificatorias y requiere cifrarse en la necesidad de entender a la familia como un entramado de relaciones e interacciones, que acontecen de manera cotidiana en diversos espacios o contextos, marcados por filiaciones, no solo sanguíneas o parentales, sino sociales y emocionales, que marcan rutas de posibilidad o de obstáculo para sus diferentes miembros.

En el caso específico de este estudio, a partir de las narrativas de los niños y las niñas, se

permite develar que el lugar de la familia dentro de las posibilidades o no, de participación de ellos y ellas, sigue cobrando un lugar de alta preponderancia, pues es la familia un espacio donde acontece la vida y se hace o no posible agenciar la existencia.

### **3.5 Los NNATs (Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores) como Deconstrucción de Hegemonías y Lógicas Perpetuadas desde el Adultocentrismo**

Desde planteamientos propuestos por Cussiánovich (2017), los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores NNATS representan una nueva conciencia de la explotación y de la exclusión, a la que son recludos los pobres y los pueblos originarios de nuestros países y con ellos sus infancias. En la historia occidental de la infancia trabajadora, se está ante un fenómeno nuevo, es decir, que los propios NNATs se levanten con voz propia, con un pensamiento alternativo al que los confinó al estigma al negarles la condición de niños normales, al considerarlos como causa de la pobreza existente y del atraso de sus naciones. A enfrentar de alguna manera la diaria incoherencia de una sociedad que dice defender a sus niños y caer en cierta obesidad normativa, de la mano con un raquitismo social, económico y político en el respeto y cumplimiento de sus derechos (pp. 275-276).

Los NNATs entonces, emergen como voces y prácticas que se rehúsan a ser silenciadas ante el acallamiento hegemónico ejercido por estructuras dominantes, que los definen desde parámetros de anormalidad en relación con construcciones sociales creadas desde miradas paradigmáticas unidireccionales, que desconocen múltiples formas y realidades en las que están insertos los niños y las niñas y que están además atravesadas por coordenadas geográficas, sociales, económicas y culturales que les representan modos de acción en su mundo de la vida.

En la misma línea, Cussiánovich (2017) plantea que históricamente la construcción social de la anormalidad afectó siempre a un grueso sector de la infancia en todas las sociedades. Normal y anormal fueron categorías que se plasmaron en instituciones, como las del discurso jurídico, la medicina, la psicología, la propia pedagogía, las obras sociales públicas, privadas, religiosas; pero lo más difícil de contrastar, es que ocupó sentidos comunes y se graficó en representaciones sociales, tremendamente elocuentes. En este conjunto los niños y las niñas trabajadores en el contexto de la revolución industrial, desde el siglo XVIII para adelante, fueron siendo vistos como del lado de la “anormalidad”, es decir, de aquello que no calza con los modelos prefijados de niño y niña que la sociedad se ha ido dando a sí misma. Ellos son entonces parte de esa producción social del no – niño y que en re manidas frases cliché, circulan hoy en día: “niño que perdió su infancia”; “infancia perdida”; “niño adulto prematuro”; “niños que no fueron niños”; “devolverles su infancia”; “el lugar natural del niño es la escuela”; “infancia robada”, etc... (p. 304).

Por otro lado, Liebel (2016) plantea que la fórmula “niños sin niñez” recurre a una forma histórica específica de niñez como parámetro para evaluar formas de vida de niñas y niños, que le son extrañas. Pese a las mejores intenciones de ofrecer a estos niños una mejor vida, sus formas de vida son menospreciadas, tildadas de deficientes o subdesarrolladas.

Los niños aparecen únicamente como víctimas, como necesitados de ayuda y apoyo. Son reducidos a objetos de medidas de ayuda de aquellos que, supuestamente, mejor saben lo que niñas y niños necesitan, lo que les hace bien, lo que los puede salvar. Según Liebel (2016) cabe preguntarse allí por la voz del subalterno- niño-a en este entramado de relaciones e intenciones sociales y normativas.

¿Puede hablar el subalterno?, fue la famosa pregunta con la que, en los años 80, la científica social de origen indio Gayatari Spivak se opuso al supuesto común, de que bastaba con escucharlos

para que la situación de vida y las formas de pensar de los sujetos poscoloniales salieran a la luz (Liebel, 2016, p. 9).

Evidentemente, Spivak no pretendía poner en duda que estos sujetos fueran capaces de expresarse, sino que quería hacer notar que, bajo las constelaciones de poder existentes, para los subalternos, no siempre es posible hacer perceptibles sus ideas y reivindicaciones heterogéneas. Así, Spivak señala que, bajo las circunstancias dadas, es imposible para los subalternos hacerse oír y respetar como personas complejas (Liebel, 2016).

En este entramado de relaciones, supuestos e ideologías, los NNATs aparecen como una forma de existencia contra hegemónica, que se desmarca de la concepción de niño-a como receptáculo o depositario de deseos y programaciones adultas, para atreverse a interpelar discursos de poder y progreso contruidos desde posturas modernas y occidentalizadas, que les conminan a ser vistos como objetos respondientes de los deseos e ideales sociales paradigmáticos.

Desde sus juntanzas abren caminos de palabra, de acción política, de protagonismo y de pragmáticas sociales, que se resisten a la obediencia como condición de aceptación pasiva. Los NNATs muestran cómo la participación permite la posibilidad de subjetividades individuales y colectivas, gestadas desde luchas y resistencias, que ponen de manifiesto las desigualdades y la administración de los Estados, como elementos estructurantes frente a la no generación de condiciones desde el reconocimiento y la acción social, en clave de posibilidades para los niños y las niñas.

En el marco de esta tesis, los encuentros conversacionales realizados con ellos-as permiten develar asuntos fundantes en relación con categorías centrales como la colectividad, la experiencia de trascender fronteras geográficas y la posibilidad de mantener una voz viva y potente de resistencia, frente a mandatos adultocéntricos de subalternización. A continuación, se presentan

algunos relatos que permiten ilustrar las narrativas de los niños y las niñas, en torno a sus vivencias de la participación en el marco de los movimientos infantiles como emergencias ante los ordenamientos y mandatos sociales tradicionales.

El MOLACNAC es el movimiento de niños adolescentes trabajadores, ya más a nivel latinoamericano, que tuvo su encuentro en Paraguay el año pasado y entonces yo fui a representar a Perú, junto con una compañera más; se tomaron algunos acuerdos por el movimiento donde se hizo una acción sobre los sistemas nacionales de protección. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú).

Mi participación en espacios más amplios (o sea como el MOLACNATS y la REDNYAS) en los cuales puedo interactuar con NNATs de otros países. Estas experiencias de participación representan mucho en mi vida; lo que es conocer otras vivencias de vida, otras realidades, otras formas de ver la vida, otras ideas u opiniones. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Ahí estamos con un compañero de Chile y mi compañero Enrique de PROMINAT`S, los cuales fuimos a un encuentro para ser parte de un programa sobre un proyecto que tenía el movimiento latinoamericano, y bueno, también sobre una foto de Raymond en donde también fui parte, del PEN, del plan educativo nacional, en los cuales fue una muy bonita experiencia, en los cuales también puede ser, tuve la oportunidad de poder salir a hablar por mi grupo, junto con dos compañeros más, por mi aula salimos dos, que fue mi compañero y yo, y donde fue muy bonito el hablar frente a 300 personas más o menos, que entre ellos eran autoridades y bueno mi organización, tuvo la oportunidad de poder tomarse una foto, algo más simbólico, con el presidente donde fuimos también escuchados por él y por el ministro de educación. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Plantea Liebel (2016) que, en los movimientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores, se observa que los niños defienden con mucha seguridad y autoestima sus derechos e intereses y que es importante para ellos desempeñar un rol activo en sus comunidades. Las ideas y visiones de la niñez al respecto van mucho más allá de las formas de participación que el Norte global les conceden.

Continúa el autor afirmando (Liebel, 2016) que el objetivo de la niñez organizada no es conservar costumbres y tradiciones ancestrales, sino que retoman experiencias y conocimientos que se generan mediante las vinculaciones internacionales y la constelación poscolonial. Sus movimientos representan una perspectiva de la liberación desde abajo, que trasciende la mera emancipación de las relaciones intergeneracionales, pues en ellos se articulan los excluidos que – para decirlo con las palabras de Dussel (1996, pp. 55-56)– se encuentran atrapados en una situación de “exterioridad”. La rebelión de la niñez en el Sur global podría ser la manifestación de la creatividad de una cultura renovada, no solo descolonizada, sino novedosa, y basada en un diálogo intercultural caracterizado por condiciones de igualdad de derechos, y el reconocimiento y el respeto mutuos (p. 23).

Lo anterior puede reflejarse en relatos como los siguientes:

Yo pienso que si hay diferencia entre los niños que pueden participar y los que no, porque el niño que no tiene la oportunidad de participar, no desarrolla su capacidad de poder decir lo que piensa y se queda con lo que él tiene y no se sabe si aquel niño tiene una buena idea, en las cuales puede ser muy bueno, para poder desarrollar dentro de la comunidad o la escuela u otro espacio, en los cuales los niños que sí participan también dan sus ideas y opinan, pero no son los únicos niños que tienen algo en mente para poder decir. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)



Es bueno y bonito conocer de las realidades diferentes a la tuya, para poder aprender y no solamente decir yo pienso esto y tener mi propia idea de cómo yo he visto la vida, sino de también poder hablar, contar las experiencias de la realidad de los otros chicos, para poder decirlas frente a las otras personas que me escuchen (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Fue en el CNE donde pude dar, ahí fue donde me expresé con libertad, ahí fue donde más me desenvolví, más que en otros lugares (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Es en la asamblea nacional, ahí se reúnen las diferentes regiones de mi organización MANTHOC, en los cuales me hace recordar mucho sus realidades, en las cuales me han contado, me han dicho y han dicho frente a los demás, y el del MOLACNAC porque fue la primera vez que pude conocer las otras realidades de otros países de los otros chicos. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Participar me permite ser alguien en la vida, alguien en la vida que ejerce sus derechos, que da su opinión que sepa que esto le gusta o no le gusta, que la gente tome en cuenta lo que es su opinión, que no lo ignoren, que sepa que él está presente ahí participando. (encuentro conversacional 5, Raimond, Perú)

Yo pienso que los chicos que hemos aprendido a desarrollar nuestro protagonismo, vemos la vida de una forma distinta en que la ven los adultos... no nos quedamos con lo que tenemos, ya sea cualquier cosa que tengamos en nuestra vida, decidimos seguir adelante para poder cumplir nuestras metas. (encuentro conversacional 5, Nicol, Perú)

Desde sus narrativas Raimond y Nicol, miembros activos del movimiento, acercan a comprensiones frente a los planteamientos, disentimientos y propuestas que los NNATs construyen como formas alternativas y contra hegemónicas que permiten agenciar existencias

cotidianas, dinamizadas por la palabra, la crítica y las propuestas, como alternativas transformadoras. A manera de colofón, podría afirmarse que los NNATS se constituyen en interpelación constante a las estructuras hegemónicas, a las constelaciones de poder, que, desarrolladas desde propuestas siempre adultocentristas, pretenden estructurar paradigmas, ideales de configuración de infancias, que se erigen sobre patrones excluyentes, que desconocen la condición de las infancias como una categoría multirreferencial, multisituada y permeada por determinantes culturales y sociales. En este caso los niños y las niñas, exhortan a pensar en claves intergeneracionales, que trasciendan los juzgamientos y se sitúen en la generación de condiciones de humanidad y de reconocimiento, como alternativa de construcción de presentes y futuros mejores posibles. Asimismo, expresan que la participación vivida desde sus juntanzas y posibilidades les ha permitido agenciar experiencias vitales, que marcan sus oportunidades y su reconocimiento como sujetos plenos, que ejercen desde la ciudadanía, la reflexión, la palabra y las acciones alternativas constantes, transformaciones en clave prospectiva.

### **3.6 Infancias Otras: Karmata RUA Aproximaciones a la Participación de los Niños y Niñas desde Cosmogonías Indígenas**

Pensar y reconocer desde condiciones históricas y discursivas la emergencia de infancias otras, implica sin lugar a dudas, resituar el concepto de infancia en singular, que además pondera unos atributos casi que universalizables, propuestos incluso desde concepciones modernas de la infancia, que le definen prescriptivamente como un asunto dado e inamovible. Se hace necesario trascender la mirada a reconocer unas infancias en plural que están configuradas por elementos históricos, geográficos y culturales que les van definiendo.

Según Tascón (2020), en Colombia existen 102 pueblos indígenas y 65 idiomas, que equivalen a plantear que el 3.3% de la población colombiana es indígena; de estos, 35 pueblos indígenas se encuentran en riesgo de exterminio físico y cultural por desplazamiento o muerte natural o violenta de sus integrantes. El 70% de la población indígena está conformada principalmente por jóvenes menores de 25 años.

En este contexto, se ubica el resguardo Indígena de Cristianía-Karmata Rúa-Dojuru, donde habita parte del pueblo embera Chamí. El resguardo está ubicado entre los municipios de Jardín y Andes, en Antioquia, y cuenta con una población aproximada de 1.634 personas.

Dentro del denominado por los Embera, como el pensamiento propio, se encuentran planteamientos como los del jaibaná Lucio Niaza, citado en Tascón (2020), quien expresa que los Eberaras viven con los espíritus, todos los seres de la naturaleza son también personas, por eso los Jaibanas empiezan a cantar para que los espíritus vengan y el médico tradicional dialoga con ellos.

De otro lado, Según Gonzales, citado en Tascón (2020),

la cosmogonía es el origen del pensamiento, es la creación de la madre tierra, es el principio de los tiempos, es el mundo y sus raíces, es la creación de todo lo vivo, es la ley de origen, el mandato mayor... (p. 15)

En este entramado de contextos y cosmogonías, se ubica Mariana, quien a través de sus relatos permite el acercamiento a concepciones de las infancias vistas desde otras cosmogonías.

Liebel (2016), argumenta que,

se aprovecha el patrón de infancia que nació junto con la sociedad burguesa europea para desvalorizar, menospreciar e invisibilizar otras formas de infancia, que existen desde hace siglos en el Sur global. Y más aún, más allá de su instrumentalización ideológica, el

concepto de infancia occidental sirve como instrumento en diversos programas cuyo fin es erradicar estas otras infancias. (p. 20)

No obstante, mientras que las infancias que no corresponden a los patrones occidentales resistan y no terminen destruidas por completo, conservarán una esencia que fortalecerá la autoestima de la niñez y la motivará a actuar. Esta motivación nace del hecho de que los niños y niñas crecen con la conciencia de que se los necesita. Su vida cotidiana les exige contribuir en tareas vitales, y generalmente, su entorno les brinda reconocimiento y respeto por ello. Evidentemente, su infancia no está libre de agobios, pero por lo general, los niños tienen espacios en los que pueden jugar o realizar otras actividades. Los intentos de ajustar su vida a los patrones occidentales suelen venir de afuera y de arriba y significan una carga y un agobio adicional, generando mayor marginalización y exclusión. (p. 21)

Lo anterior se evidencia en algunos relatos que ofrece Mariana, para referirse a sus vivencias de participación:

Los niños siempre estamos con las mayores y mayores, ellos nos cuentan que sus papás, también eran jaivanas y ellos también querían hacerlo, desde pequeños, por eso cuando ellos quieren aprender, los dejan sentar junto a su papá, como eran ellos también, explicaban que tenían que hacer esto o esto...

En la comunidad yo participo de reuniones, donde los mayores piensan y sienten cosas que afectan a la comunidad, pero a nosotros como niños también nos preguntan para saber que pensamos sobre eso...

Yo participo de muchas maneras, por ejemplo, hay veces en que los más grandes cuidamos a los más pequeños, para que los papás puedan ir a trabajar y al cultivo...

También en la escuela, los profesores no son embera y nos dan todas las clases en español, pero hicimos un proyecto para seguir usando nuestra lengua y no perderla... lo que hacemos es enseñarles a los profesores algunas cosas en embera, por ejemplo, las canciones de los pollitos dicen...

Para mí la comunidad es muy importante, porque es un espacio donde me cuidan... yo también ayudo a cuidar a los más pequeños... yo sí creo que participo, cuando ayudo a cuidar, cuando voy a la escuela, cuando doy mis ideas para la comunidad, cuando ayudo en los cultivos y en las cosas de la casa... participo y eso para mí es muy importante...

Cuando me cambié del colegio para Medellín, ya todo fue muy diferente, eran cosas distintas y a mí me dio mucha dificultad... yo en el colegio soy tímida, yo prefiero no decir lo que pienso, aquí las cosas son muy diferentes... (encuentro conversacional 5, Mariana, Colombia)

En palabras de Liebel (2016),

(...) no solo se transforma en el transcurso de la historia, sino que las diferentes sociedades y culturas adoptan formas muy diversas, que pueden incluir ideas, conceptos y formas de actuar diferentes. (p. 246)

Sin embargo, para analizar desde un punto de vista poscolonial las formas de vida y la posición social de niñas y niños y las construcciones de infancia, no es suficiente simplemente dirigir la mirada hacia los niños y las infancias en el Sur global, sino que, a mi parecer, es necesario analizar también de qué manera la vida de niñas y niños y las construcciones de infancia, están vinculadas a constelaciones de poder poscoloniales y cómo éstas influyen en la vida de los niños. (pp. 253-254)

Asimismo, Liebel (2016) sostiene que

(...) los enfoques poscoloniales no se limitan a simplemente refutar los constructos como, por ejemplo, la “infancia moderna” o los “derechos del niño” sino que, contextualizándolos, ponen en tela de juicio su aseveración de ser únicos o absolutos” (p. 13).

Estas diferenciaciones contrastan con el patrón occidental de infancia, que la comprende de manera exclusiva como un estado de ser protegido y cuidado y que excluye casi totalmente cualquier co-responsabilidad por otros (Pedraza Gómez, 2007), y se asemejan a patrones de infancia como comúnmente los encontramos en culturas no occidentales como por ejemplo en comunidades indígenas. Aquí, es común que, desde temprana edad, los niños asuman tareas que son vitales para la comunidad. Su vida no se desarrolla de manera separada de la comunidad, sino que viven inmersos en ella. Sin embargo, cabe destacar que los niños no son vistos como “pequeños adultos” sino que se los percibe y respeta con todas sus particularidades. De hecho, la dicotomía entre adultos y niñez y la estricta separación de las respectivas esferas de vida, son ajenas a estas comunidades. (Liebel, 2016, p. 16)

Las narrativas de Mariana permiten reflexionar frente al hecho de que no existe una sola forma de ser niño o niña, definida normalmente desde concepciones occidentales de la infancia como un asunto fijo en las coordenadas sociales; por el contrario, es posible plantear que las infancias tienen estructuras multirreferenciales, que se constituyen a partir de elementos contextuales e históricos que las definen. Para ello es necesario generar comprensiones más allá de lo exótico o lo identitario, para así, proponer lecturas que ubican en este caso niñas y niños indígenas en el marco de sus comunidades como cuna de existencia. Mariana nombra una participación que es cotidiana y está asociada a la vida misma de la comunidad, a elementos

constitutivos de lo colectivo como necesario para la preservación de la casa, de los espacios comunes, de la escuela y de la conservación de sus tradiciones ancestrales; habla de la relación con las mayores y mayores como posibilidad de aprendizaje e interacción, que en clave discursiva podría nombrarse como posibilidades intergeneracionales, que posibilitan la participación como acción de hacer, ser y estar en la vida comunitaria. Podría entonces decirse que en estas cosmogonías que permite auscultar Mariana, la participación de los niños y las niñas es un ejercicio cotidiano, aunado a las interacciones vitales en torno a la comunidad como punto cardinal de acciones de participación.

Lo presentado anteriormente posibilita interpretar las historias de los niños y las niñas, que acontecen en los diversos escenarios institucionales y comunitarios donde se encuentran inmersos. Los relatos emergentes, los referentes teóricos y las reflexiones generadas a partir del ejercicio interpretativo, permiten reconocer cómo sus experiencias de participación tienen una directa relación con sus historias presentes y con sus posibilidades de ser, estar y existir, lo cual se relaciona directamente en el marco de sus subjetividades, con eso que van siendo y configurando a partir de las historias vividas y de las circunstancias y acontecimientos, tanto íntimos como públicos, que representan en sí mismos la posibilidad del devenir sujeto.

## **Capítulo 4. Los Niños y las Niñas como Sujetos de Experiencia**

El presente capítulo da cuenta de los elementos relacionados con el objetivo específico 2: develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación. A continuación, se desarrollan las ideas emergentes a partir de los hallazgos.

### **4.1 La Participación como Experiencia: Una Mirada desde Subjetividades de los Niños y las Niñas**

Pensar la participación como experiencia de los niños y las niñas exhorta a incorporar miradas que les reconozcan desde su capacidad de agencia, como sujetos de posibilidad y de acción, que se ubican discursiva y éticamente en entramados sociales y culturales, en los que pocas veces se les confieren lugares reales de reconocimiento, pero que, aun así, interpelan los modos de pensar, de ser y de estar en diferentes contextos y experiencias.

Tal y como se aborda en diferentes acápite de esta tesis, nombrar y reconocer a los niños y las niñas como sujetos de experiencia, implica una comprensión de la misma como

(...) aquello de lo que salimos transformados... la crítica ya no buscará las estructuras formales que tienen valor universal: más bien se convertirá en una indagación histórica, a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos que hacemos, pensamos, decimos. (Foucault, 2011, p. 91)

Por otro lado, Salinero (2013), plantea que



Una de las potencialidades que tiene el concepto de experiencia, radica en que socava las representaciones de la infancia como aquello inacabado, incompleto, subdesarrollado, que hay que educar para que llegue a la adultez, que sería el estado óptimo de desarrollo físico e intelectual. (p. 4)

A partir de lo anterior, los relatos de las niñas y los niños permiten acercarse de manera comprensiva a dichas experiencias como capitales relacionales y reflexivos, en relación con los propios procesos de subjetividad, ello es posible de auscultar en relatos como los siguientes:

Tengo 17 años a punto de cumplir los 18 y gracias a Dios mi mente, mi vida ha cambiado de gran manera para bien, he conocido a personas que las amo mucho, en específico a una que me ha apoyado y me ha demostrado que me ama. Ya pronto me iré de aquí, ya cumplí 5 años, que emoción más bella, estaré con las personas que amo. Solo digo a las personas que sigan adelante y que esto no impide querer triunfar, aquí les comparto una pequeña parte de mi vida. Quien lea esto tenga en cuenta que Dios nos ama y que él no pone cargas a quien no las puede soportar...

Poder participar en diferentes cosas aquí – hace alusión al centro de reclusión- me permitió mostrar mis habilidades, saber que soy buena para muchas otras cosas, ver que hay otras maneras y otro mundo, eso es otra forma de ver la vida...

Estando privada de la libertad, nunca me imaginé conocer a personas que se volvieron tan importantes para mí. Dios me tiene con vida y me puedo dar cuenta que hay personas que en realidad me aman y están interesadas en mí, tengo que darle mil gracias al centro por apoyarme, darme consejos, regaños, porque sé que lo hacen por un bien para mí. (encuentro conversacional 1, Ana, El salvador)

Yo soy una persona muy amable, responsable, amorosa, respetuosa, cariñosa. Pero muchas veces enojada con las personas muy cercanas a mí... nunca me imaginé poder recordar mi niñez y mi pasado, pero con esta investigación todas mis emociones, muchas veces se encontraron al pensar en todas esas cosas que he hecho y que he vivido...

Hoy sé que soy una chica un poco madura, que no se da por vencida; quiero seguir siendo amistosa, educada y triunfadora... (encuentro conversacional 1, Violeta, El salvador)

La historia comienza por lo que soy yo, vivo en Medellín hace cuatros años, pero soy de Venezuela, tengo doce años, tengo tres hermanos y papá y mamá, y sueño con ser profesional para ayudar a mi familia. Estudio en I.E San Benito y estoy en un consejo de participación... para mi participar es poderme sentir útil y tenido en cuenta, es como tener un lugar y opinar, y ser importante, así sea en un país que no es el mío (encuentro conversacional 1, Adán, Colombia)

Yo soy Juan David Ramírez, soy un chico joven, amante de la vida, con aspiraciones y sueños y muchas metas por cumplir. Soy un joven amistoso, sincero, con principios y valores que me hacen mejor persona cada día, para estar bien como ser humano y para poder incidir bien como persona, para ser ejemplo con conciencia desde el amor. Yo soy un joven entusiasta que ha decidido apoyar a la sociedad por un bien comunitario, para mí eso es participar (encuentro conversacional 1, Juan, Colombia)

Me llamo Mariana Andrea Torres Tascón, nací en Medellín – Antioquia el 11 de febrero de 2005, cuando tenía 8 años, nos mudamos a nuestra comunidad, mi hermana tenía 3 años, yo todavía no sabía hablar el idioma chami, tampoco sabía que era indígena, pero entendía el idioma. Cuando llegamos a la comunidad tenía miedo y pensaba en muchas cosas, diciendo cómo voy a estudiar si no se el idioma, el primer día cuando llegué al colegio me

dio mucho miedo, porque pensé que mis compañeros se podrían reír de mí, si no sabía el idioma chami, pero tampoco sabía que mi prima estaría conmigo en el mismo salón, me presentó sus amigas y me agradaba con todos...

El colegio se llama I.E Ebera Karmatarua y la comunidad se llama Karmata rua que significa tierra de pringamosa, mi hermana se llama kiuma que significa atardecer; desde pequeña sueño con ser veterinaria y cantante y todavía sigo con mi sueño... para mi participar es que te dejen hacer las cosas y poder luchar por tus sueños. (encuentro conversacional 1, Mariana, Colombia)

Soy Nicole, una adolescente de 16 años que sigue logrando su participación día a día, en lo cual para mí es muy importante el poder participar, y debemos ejercer ese derecho, somos muchos en este mundo, en el cual nos gusta ser comprendidos y sé que cada persona tiene algo nuevo que decir. Si los adultos pueden decir lo que piensan, sé que los niños niñas y adolescentes también podemos hacerlo, y es bueno que nos escuchen, porque también queremos cambiar el mundo con nuestras ideas y poder mejorarlo... Participando, he podido aprender a madurar por así decirlo, y bueno aún sigo en ese proceso de maduración, el de poder ver de otra forma la vida y el poder tener ideas nuevas, cómo lo miraba antes y cómo ahora. (encuentro conversacional 1, Nicole, Perú)

Soy Adán José, una persona estudiosa, muy emprendedora, comprensiva y amable. También soy amante de los árboles y las flores, quiero ser alguien en la vida para ayudar, en fin. Soy algo muy especial y quiero estudiar (encuentro conversacional 1, Adán José, Colombia)

Para mí es importante participar, porque en todos hay vida, todos somos seres diferentes, pensamos diferente y en eso hacemos una unión. Porque la vida se trata de ser unidos entre

todos y ayudarnos... mi mayor aprendizaje de hoy es que el pasado ya fue el pasado, ya estamos en el presente. (encuentro conversacional 1, Mariana, Colombia).

A partir de lo abordado, puede afirmarse que los niños y las niñas se ubican reflexivamente como sujetos de acción, que experimentan diversos asuntos desde los que van consolidando sus modos de vida, se autodefinen y reconocen desde diferentes lugares. Enuncian sus experiencias de participación como posibilidades de acción presente, pero también de proyección futura, en las que enmarcan de manera relevante sus propias características en relación con sus interacciones, sus miradas y sus sueños, sus modos de ver la vida, como lo anuncian textualmente.

Lo anterior se encuentra en directa relación con formas de comprensión de la experiencia como un acontecimiento que cambia a nosotros mismos, que transforma nuestra forma de pensarnos, de sentirnos, de evaluarnos, de mirarnos, de decirnos; permitiendo desde allí expandir los horizontes de comprensión, de miradas, de vida, y permitiendo la posibilidad siempre abierta de ser otra cosa, de pensar más allá de cualquier limitación (Salineros, 2013).

Aquí puede afirmarse que la experiencia en sí misma encarna para los niños y las niñas una posibilidad pragmática de la existencia, en la que emergen acciones, palabras, resistencias y proclamas en términos de reclamar condiciones de reconocimiento pleno, por parte de los otros y las otras, con quienes co-habitan; en este caso específico como reflexiones y pedidos explícitos, que interpelan unas prácticas y una historia marcada por el adultocentrismo, y que en el nombre del proteccionismo los ha llevado a ser nombrados como menores per se, como ciudadanos en proceso, como aquellos que aún son inacabados o inmaduros. De aquí que asumirlos como sujetos de experiencia va más allá de asuntos semánticos o discursos baldíos para exhortar a acciones concretas en lo social y en lo normativo; implica reconocerles en su dimensión de sujetos con

capacidad de agencia, que piensan, dicen, interpelan, proponen y desestabilizan las prácticas que hegemonícamente los conminan a una condición de moratoria constante.

#### **4.2 Los Niños y las Niñas como Narradores de sus Propias Historias, como Sujetos con Capacidad de Agencia, que se Piensan y se Proponen Desde su Existencia en Diversos Contextos**

Desde su construcción inicial, esta tesis declaró una apuesta por asumir a los niños y las niñas como sujetos epistémicos, sujetos de palabra y sujetos de experiencia, lo cual implica reconocerlos como constructores de conocimiento que inciden a través de sus narraciones e historias en la construcción de sus propias vidas y en los contextos sociales que habitan.

Desde los planteamientos de Arfuch (2004), citada por Rizo (2004), se propone que narrar la propia vida es la forma básica de objetivar la experiencia y que ello constituye formas privilegiadas de acceso al conocimiento de lo social. Asimismo, plantea la autora que, en la narración de vivencias, de experiencias del ser individual y social, es fundamental la presencia, la proximidad entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, o lo que es lo mismo, entre sujeto cognoscente y sujeto conocido.

En este caso los niños y las niñas asumidos como sujetos de palabra, se narraron a sí mismos-as, a la luz de sus experiencias de participación y en relación con eso que “van siendo” y que marca coordenadas centrales en sus procesos de subjetividad. Según Amador (2009) la subjetividad es una dimensión del yo y el nosotros que está inextricablemente ligada al programa cultural de la época y a las formas simbólicas producidas por los sujetos mediante sus prácticas.

Bajo estos dos planos de existencia, los sujetos adquieren motivaciones, recursos y opciones para acontecer en el mundo.

Los entornos que habitan los sujetos mueven fuerzas y poseen alcances que modifican sus formas de percibir, pensar y actuar. Sin embargo, la acción de cada sujeto, en medio de sus debilidades y vacíos, altera el funcionamiento de estos entornos de múltiples maneras. Por esta razón, la subjetividad implica observar una doble vía que explica las formas de ser y estar en el mundo de los sujetos: la interiorización de las formas simbólicas y materiales que provienen de las orientaciones institucionales y las estructuras sociales; y las iniciativas individuales y colectivas que pueden llegar a producir sentido y afectar dichas estructuras (Amador, 2009).

De lo anterior entonces, que relatos como los que se presentan a continuación, permitan dimensionar diversos asuntos en relación con dicha subjetividad, desde las propias narraciones y reflexiones, presentes en las propuestas discursivas de los niños y las niñas.

Contar nuestra historia, nos ayuda a pensar en qué queremos escribir como mujeres, ya no tan niñas, ya más entrando a ser grandes, pero que no se nos olvide que esas historias las podemos construir también desde los sueños y las posibilidades, y no solo de los recuerdos y de lo que ya necesitamos cambiar en la historia (encuentro conversacional 1, Ana, El Salvador)

Pues bueno soy una persona que trata de ser una mejor joven, quizás no perfecta, pero valiente, que trata de ser mejor día con día, esforzándome. (encuentro conversacional 1, Violeta, Colombia)

Recordar y contar mis historias, me generó motivación, con más ganas de seguir adelante, con mucha más fe, y muchas cosas. Quizás a veces nos deprimimos, nos entristecemos, pero no nos damos cuenta de que tenemos quizás un pasado malo, pero nos espera un futuro

lleno de éxito y bendiciones por el cual tenemos que luchar (encuentro conversacional 1, Juan David, Colombia)

Pero ahora, yo si llevo en mente que yo voy a saber elegir mis amistades, o yo puedo estar con el más corrompido que se diga, con el más arruinado, el más vago, pero si yo no me quiero arruinar, yo no me arruino, uno tiene que poner stop y si uno no quiere hacer las cosas, no las hace, entonces, pero si, tienen que ver mucho las amistades en las regadas que hace uno... Para mí, en el momento, yo era feliz, pero ahora yo veo la realidad y digo no, eso no significa nada, porque yo tuve que haber hecho eso, si yo tenía un futuro por delante, yo tenía muchas cosas que hacer por delante, yo tenía que estudiar y yo tenía que estar con mi mami, pero no... (encuentro conversacional 1, Ana, El salvador)

Quiero contar mi historia para otros jóvenes, que quizás ven o quieren, o están siguiendo lo mismo que nosotras, quizás, y no saben lo que van a pasar, porque lo mismo pensaba yo, yo hacía cosas malas y no sabía eso... con estos talleres de la investigación, siento que podemos compartir y sin importar que nos juzguen, que hablen de nosotras, simplemente nos están escuchando y eso a mí me hace sentir bien, que me escuchen (encuentro conversacional 1, Violeta, El salvador).

Páves y Sepúlveda (2019), afirman que

los estudios de infancia han propuesto que los niños y las niñas conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos. Y que tienen un punto de vista sobre ello, afirmando la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña. (p. 207)

Puede afirmarse entonces que, dentro de esas comprensiones y explicación del mundo, la narración de los niños y las niñas de sus historias, de sus experiencias, cobra un lugar

preponderante en tanto constituye entramados discursivos y contextuales sobre los cuales se van configurando subjetividades múltiples. Aurfuch, citada en Rizo (2004), plantea que la narrativa hace posible la relación entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato narrado y el de la lectura o interpretación del mismo. La reflexión acerca de las dimensiones temporal y espacial de los relatos, así como la delimitación de la identidad como identidad narrativa.

De lo anterior podría plantearse que los relatos constituyen en sí mismos, la posibilidad de acceso a las vivencias de los sujetos, permitiendo reflexiones frente a condiciones del mundo personal y social que se habita. En palabras de Aurfuch, citada en Rizo (2004), los relatos representan el privilegio de conocer las experiencias de los sujetos y de abrir posibilidades para una mejor comprensión de la contemporaneidad.

De esta manera, puede afirmarse, que los niños y las niñas se conciben a sí mismos-as como sujetos de palabra, desde la cual incluso se autodefinen en relación con sus condiciones presentes, pero también avizoran futuros mejores posibles.

Desde sus reflexiones proponen miradas críticas que les permiten ponderar sus voces como potencia y posibilidad de acción, como oportunidad de hacer, proponer y estar en diferentes lugares y experiencias, lo cual nombran asociado a sus experiencias de la participación, tal y como puede auscultarse a través de los diferentes relatos presentados.

Es posible establecer aquí una estrecha relación entre la posibilidad de narrarse, como emergencia de un yo que se nombra desde la propia historia, desde las emociones y construcciones propias, pero también desde las relaciones que van agenciándose con los otros y las otras; un yo que emerge en los espacios que habitan y que les habitan. Los niños y las niñas al narrar-se ponen de manifiesto aquello que les va permitiendo formas múltiples de existencia, sus posibilidades de hacer presencia en el mundo, de poner sus propios cuerpos y palabras en contextos diversos y en



relación constante, eso que va nombrándose por ellos como lo que son, y lo que van siendo, lo que hace parte de su esencia, eso que, a la luz de los referentes teóricos e interpretativos, en esta investigación se reconoce y se nombra como subjetividad.

### **4.3 Participación como Cuidado de Sí, como Desarrollo de Potencialidades y Como Exigencia de Derechos**

Si bien, la Convención sobre los Derechos del Niño -CDN- plantea la participación como un derecho fundamental, Caucus (2000) afirma que “aunque se garantiza la opción de la infancia a ser escuchada y a ejercer la libertad de expresión, frecuentemente se le niega la oportunidad de participar en eventos que afecten su vida y futuro” (p. 4). A lo anterior, se suma la resistencia de los adultos frente a los procesos de participación infantil y adolescente, relacionada con la escasa credibilidad que le otorgan, y por las reducidas comprensiones que tienen acerca de la niñez y la adolescencia como menores de edad, quienes no están en condiciones para tomar decisiones que afectan su propia vida y la de los otros.

No es ajeno que se vive en un mundo en contradicción, que se instaura con fuerza avasalladora como lo único posible, como lo dado y para siempre sin mayores asomos de sensibilidad, solidaridad y cuidado, caracterizado por la desigualdad y mediado por múltiples desenfrenos en el orden de lo social, económico y político, en el que sin mayores escrúpulos se frenan las emociones y se inhibe la gestión de los sentimientos, en el que la participación es controlada por su atributo desestabilizador de lo instituido, en el que impera la razón de quien tenga mayor posibilidad de concentrar el poder y en el que también, se ha perpetuado la lógica adultocéntrica, ubicando de esta manera en una posición de desventaja a los niños, niñas y

adolescentes, porque son realmente poco tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones importantes, o porque son utilizados como estrategia de visibilización y posicionamiento social, que se reducen normalmente a participaciones decorativas, que no trascienden a mayores posibilidades de acción y de generación de condiciones reales para favorecer la participación de los niños y la niñas.

En este entramado, que permite develar acciones normalmente adultocéntricas, emergen también posturas de vindicación de voces y acciones por parte de los niños y las niñas, quienes evidencian el desarrollo de posiciones, que podrían nombrarse como emergencia de la conciencia y el cuidado de sí. Desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones (Chirolla 241). Foucault, citado en Garcés y Giraldo (2013), en su etapa ética pensaba que la vida se debería tomar como una obra de arte, como un proceso creativo de transformación individual: “Se trata de hacer de la propia vida una obra de arte, de liberarse del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley del sálvese quien pueda” (Sossa 36). El sujeto ético es aquel que pretende hacerse a sí mismo; aquel que busca forjarse un sentido cautivador a su existencia (Garcés y Giraldo, 2013).

Los niños y las niñas permiten identificar a través de sus relatos, expresiones de cuidado de sí, de sus reflexiones e interacción con los otros y las otras como posibilidad de construcciones conjuntas; evidencian manifestaciones, donde sus experiencias de participación posibilitan apuestas compartidas e interpelaciones en clave de derechos.

Podría desde aquí afirmarse que emergen potenciales discursivos y políticos que proponen preguntas y afirmaciones en torno a concepciones tradicionales en clave de derechos y de su lugar

y reconocimiento, en los contextos que habitan, pudiendo de esta manera visibilizar su capacidad de agencia, entendida como una posibilidad para definir a los niños y las niñas como actores sociales y para comprender su acción.

Según Mayall (2002), citado en Pávez y Sepúlveda (2019),

la agencia es un acto esencialmente político, que favorece para los Niños y las Niñas, su mayor estatus social, así como una mayor consideración por sus derechos. Sostiene a la vez que el respeto por el razonamiento moral de los niños y jóvenes, así como el reconocimiento de su agencia, son la puerta de entrada para el respeto de los derechos vinculados al ámbito de la participación social (opinión, información, asociación, etc.), igualando el estatus a los derechos de protección (de la violencia, de la discriminación, etc.) que tradicionalmente han primado, porque se tiende a ver a las niñas y los niños como seres vulnerables. Alanen (1994: 39) añade, eso sí, que esta demanda obliga a los adultos a enfrentar su propia posición en el sistema generacional socialmente construido.

Mayall (2002) reconoce la capacidad de niños y niñas, como sujetos actuantes, de conocer y comprender los parámetros morales que constituyen el marco normativo en el cual se desenvuelven sus vidas, de definir y evaluar sus acciones en este marco y de actuar y dar cuenta de su acción, aspirando a ser parte en los procesos e influir en el curso de sus interacciones con los adultos.

Advierte en los niños y niñas, además, un claro compromiso hacia el orden social y altas expectativas de participación. Es decir, que poseen el conocimiento y los recursos para la acción, así como la capacidad reflexiva del agente. Al mismo tiempo Mayall (2002) reconoce la agencia de niños y niñas como una capacidad que, sin embargo, no tiene garantizada la acción. (p. 201)

Los siguientes relatos, permiten aproximarse comprensivamente a estos postulados:

Bueno, para mi ser sujeto de derechos es como lo dice el nombre, tener derechos, pero no solo que tenemos una ley que nos proteja, saber ejercerlos, saber cómo usarlos, no lo podemos usar como un chantaje; yo tengo un derecho y hago esto y te mando una consecuencia peor, pero no es eso, tú tienes que saber cómo usarlos y cómo protegerlos, si te quieren golpear, si te quieren maltratar, no te pueden golpear, en eso funcionan los derechos , y en eso me considero yo un sujeto de derecho, estar siempre por el camino correcto, seguir avanzando, no quedarme parado, siempre estar adelante, si fallo en algo, lo vuelvo a intentar. (encuentro conversacional 6, Reimont, Perú)

Yo soy Juan David Ramírez, joven amante de la vida y el tiempo, con ganas de salir adelante a buen tiempo, cumpliendo todas mis metas y sueños. Mi experiencia en la participación es más que genial, he estado participando en proyectos y actividades inolvidables para mí, como para mis compañeros... en mis experiencias de participación he estado yo, he dado mi opinión y he podido decidir (encuentro conversacional 6, Juan David, Colombia)

solo yo fui la bayunca –expresión que hace alusión a ser tonta- que vine a quedar aquí – hace alusión al centro de reclusión- pero Dios sabe cómo hace las cosas, al igual yo digo que todo pasa por algo, porque quien sabe. En este tiempo que a mí me agarraron andaban matando a las niñas que andaban en la calle, porque ya se había hecho costumbre que a las chavas las mandaban a hacer cosas, entonces ya se les había hecho costumbre y los policías ya empezaban a matar; entonces yo digo, si no hubiera venido aquí, no hubiera conocido a tantas personas que yo sé que me quieren bastante, que me quieren apoyar, al igual los consejos que me dan aquí no me los daban en mi casa. Aunque aquí he hecho y deshecho,

porque yo me portaba súper mal, porque yo era una niña cuando vine, yo tenía apenas 3 meses de haber cumplido los catorce, en mi mente era pura mente de camarón; pero yo sé que voy a salir adelante primero Dios, y voy a conocer a muchas más personas, que igual me van a apreciar y van a estar interesadas en mí, en mi habilidad. (encuentro conversacional 6, Ana, El Salvador)

En este acápite los niños y las niñas permiten visualizar cómo a través de sus experiencias de participación generan procesos reflexivos que les permiten ubicarse en contextos y situaciones, que en muchas ocasiones les desafían a la reivindicación de sus derechos, pero, sobre todo, al ser reconocidos y escuchados desde todo aquello que va aconteciendo en sus vidas. Sus expresiones permiten comprender desde el cuidado de sí sus propias posiciones personales, pero también las construcciones que van tejiéndose desde lo relacional, como posicionamientos éticos en torno a las personas y las condiciones que les rodean, todo ello dentro de unas situaciones anunciadas desde la perspectiva de derechos, que se supone debe ser garante para generar oportunidades y promover su existencia.

No obstante, se develan aún diversas barreras, que, aunadas a las concepciones y limitantes sociales, siguen quedándose en efectos más discursivos que pragmáticos en el marco de sus derechos, por lo cual se hace indispensable manifestar de manera constante la necesidad de articular los derechos con los hechos, en marcos intergeneracionales de reconocimiento y de toma de decisiones desde las propias reflexiones e interacciones con los otros y las otras.

Esto implica reconocer que existen aún brechas entre lo discursivo, lo normativo y lo pragmático, al referirse a las experiencias de participación de las niñas y los niños; por tanto, es necesario construir acciones concretas que desde lo pedagógico, lo ético y lo político, representen posibilidades reales de participación de los niños y las niñas, entendiéndola más allá de lo

prescriptivo, como una serie de actos cotidianos que buscan abrirse camino desde los cuerpos, las palabras y las acciones que los niños y las niñas proponen en una búsqueda constante por ser nombrados, reconocidos y asumidos en hechos concretos como sujetos de palabra, de acción y de experiencia.

#### **4.4 Representar a Otros para Cambiar mi Mundo: la Pertenencia a Grupos y Organizaciones como Posibilidad de Reconocimiento y Existencia**

En este acápite es importante reflexionar frente a las implicaciones que tiene para los niños y las niñas la pertenencia a los grupos y la representación como una posibilidad de aparición, según Arendt, citada en Mesa y Quiroz (2012),

en el *espacio de aparición*, cuyo suelo es la libertad, el resultado de la acción, además de impredecible es irreversible. Quien actúa no tiene el control del curso de su acción, aunque no obstante debe hacerse culpable de las posibles consecuencias negativas resultantes. Para remediar el carácter irreversible de la acción, Arendt (2009) propone la facultad de perdonar, a través de la que se "deshace" el pasado y se establece un nuevo comienzo, allí donde todo parecía concluido (Cf. Arendt, 2009, p. 29); y para remediar su carácter de impredecible propone la facultad de hacer y de cumplir promesas mediante las cuales se espera que se orienten las acciones en el futuro: "La coherencia de los hombres reunidos en la asamblea, reposa en última instancia sobre la fuerza de la promesa mutua" (Amiel, 1996, p. 72). (pp. 45-46)

Asimismo, plantea Arendt (2009) que es importante hacer énfasis en el hombre actuante, es decir, un ser cuya vida diaria es un constante movimiento, que construye algo, que se hace responsable por lo que realiza; sin una vida actuante el hombre carecería de sentido en el mundo.

Por otro lado, y en relación con ese hombre actuante, visto a la luz de las experiencias de los niños y las niñas, es una realidad que en muchos contextos y experiencias siguen predominando formas y modelos de no participación; dentro de ellas se encuentran, por ejemplo, la manipulación de los adultos sobre las decisiones y acciones de los niños y las niñas, a lo que se suma, que muchas veces no son informados sobre asuntos que les afectan y, mucho menos, son consultados. En este sentido, la supuesta participación queda reducida a simples ejercicios nulos, o como algunos autores como Shier (2010) han denominado, asuntos decorativos o tokenistas; allí, por ejemplo, se podrían traer a colación, espacios donde los niños y las niñas asisten a eventos, sin conocer de que se trata realmente de acciones que poco inciden; son solo propuestos y legitimados desde las lógicas de los adultos.

Aparecen también en este panorama asuntos asociados a participaciones más simbólicas que reales de los niños y las niñas, quienes tienen oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia en los asuntos que se propongan. Con frecuencia se observa, por ejemplo, como ellos-as son elegidos y nombrados “alcaldes”, “contralores” y “personeros” y, desde allí asumen roles en miniatura de estructuras adultas, desde sus lógicas, discursos y lenguajes. Aunque estos espacios pueden ser interesantes, su incidencia (desde la escucha, la opinión y la propuesta) no es visible y, en algunas ocasiones son menospreciados por los adultos, quienes creen que se trata de propuestas ingenuas, sin peso y sin argumentos.

Otro asunto fundamental que emerge es la manifestación de los niños y las niñas frente a la necesidad de ser asumidos como seres pensantes, que a partir de sus voces y visiones pueden

proponer maneras otras de construir territorio, lo cual implica ser escuchados y reconocidos por actores sociales, gubernamentales y por sus propias familias.

Dentro de sus narraciones los niños y las niñas expresan de manera relevante cómo la pertenencia a los grupos y los ejercicios colectivos les han permitido asumirse y aparecer como seres actuantes, que piensan, dicen y hacen; sin embargo, dejan entrever también experiencias que intentan constreñir su participación o minimizan sus posibilidades e impactos; aun así, siguen proponiéndose desde lugares en que se construye un “entre nos” como posibilidad de acción y transformación.

En lo emergente en este acápite, resulta interesante ver cómo los niños y las niñas nombran su pertenencia a diversos grupos y contextos como una posibilidad de representar a otros, a partir de sus propias propuestas y acciones, pero sobre todo nombrar y reconocer en sus experiencias de participación la posibilidad de transformar realidades y mundos; esto puede verse en expresiones como las siguientes:

Ese día fue el primer taller que estábamos haciendo con los jóvenes, nos presentamos cada uno y de que grupo éramos y teníamos qué hacer, ellos decían que construye su futuro y dibujábamos. Luego de eso, también íbamos a visitar algunos jaivanas, como hacían con las plantas medicinales, para las personas que estaban enfermas. (encuentro conversacional 6, Mariana, Colombia)

Soy un chico joven, amante de la vida, quiero ser un mejor ser humano cada día, para poder incidir bien como persona, para ser ejemplo con conciencia desde el amor. Yo soy un joven entusiasta y he decidido apoyar a la sociedad por un bien comunitario. Las vivencias más relevantes para mí, son el poder participar en el grupo GIDI (grupo intergeneracional de investigación) en sus actividades y marchas colectivas. Las que más recuerdo son dos



marchas en GIDI y el teatro que hicimos algunos de los participantes de en Zamora.  
(encuentro conversacional 6, Juan David, Colombia)

La participación es un ejercicio relacional en el que también están otros/as para aportar a la construcción y consolidación de proyectos colectivos, democráticos y plurales. Como se ha mencionado en distintos apartados de este informe, participar es hacer parte para incidir en la vida individual y social, por lo que es importante interactuar, debatir y discutir para agenciar propuestas en las que todos/as tengan cabida, y en los que las diferencias sean valoradas como oportunidades para ampliar los debates orientados a la construcción de lo colectivo.

Sin embargo, también se encuentran situaciones en las que los niños y las niñas aluden a los sinsabores de la participación en diferentes escenarios y evidencian la necesidad de agenciar cambios frente a la perpetuación de prácticas dominantes, en las que el/la otro/a no es tenido/a en cuenta con sus opiniones distintas o contrarías.

En el marco de las presentes reflexiones, nos encontramos relatos como los siguientes:

Poder saber cosas nuevas, poder compartir con otras personas, significa mucho, porque nunca había tomado el tiempo para recordar mi pasado, los lindos y malos momentos; preguntarme qué sentido tiene esto en mi vida, pues mucho, porque me di cuenta que puedo cambiar lo malo por lo bueno, pero eso depende de mi persona, Y que no todo es matar o morir, violencia, riesgo de perder mi vida... participando puedo cambiar mi vida, pues ahora soy una chica tranquila, paciente, amorosa, respetuosa... porque si se puede cambiar el rol de nuestras vidas, cambiar lo malo por lo bueno. (encuentro conversacional 6, Violeta, El salvador)

Los grupos a los que pertenezco, penca de sábila, a GIDI, mi familia. Paisa 100% y colombiano también, también a convivamos y bueno, eso es como parte de lo que yo

habito... soy Juan David Ramírez, soy 100% colombiano, amante de la vida y el tiempo, joven creador, innovador, decidido a apoyar la sociedad por un bien, joven tranquilo con valores y entusiasta, amante de las energías y de las decisiones, joven emprendedor incitativo, decidido hacer lo que sea por un buen futuro y enfocado en lo que quiero con esfuerzo y dedicación. (encuentro conversacional 6, Juan David, Colombia)

Me identifico con la vida, la familia, la sabiduría, el respeto, la comunidad, la solidaridad, la naturaleza, la convivencia, la salud, la paz, el apoyo, el futuro. Y lo que escribí: me gusta participar y hacer actividad, también me gusta hacer deporte y ayudar a mi familia. (encuentro conversacional 6, Mariana, Colombia)

Yo pienso que las personas tenemos diferentes formas de ver las cosas y diferentes ideas en las cuales es muy bueno, saludable y rico, el poder escuchar la opinión de las otras personas, no tan solamente dar tú mismo tu idea e implementarlo, o quizás un ejemplo, un proyecto dentro de un distrito, donde se tenga que tomar una decisión, o se tenga que poner algo, y tiene que ser en base a la niñez, y normalmente ponen golosas deportivas o canchitas de boley, pero no nos preguntan que nos gustaría ver a los niños y adolescentes sobre qué es lo que queremos ver en nuestro distrito, entonces sería bueno también escuchar lo que los niños y adolescentes están viviendo y que les gustaría ver (encuentro conversacional 6, Nicol, Perú)

Soy un niño feliz siempre participando donde sea y cuando sea por mi voluntad, la participación para mi significa poder dar mi opinión ante todos, que me escuchen y sepan qué me parece la idea, y siempre como lo dije antes, es estar con mi familia, con mi familia paso muy buenos tiempos, nos reímos y lo que es el PROMINAT'S- programa de microfinanzas de niños y niñas trabajadores- como dije, me ayudó demasiado en lo que es

como expresarme; IFEJANT – instituto de formación de educadores de jóvenes y niños trabajadores en América Latina- donde yo estudio, donde llegué a conocer a PROMINAT'S, que es el colegio San José Obrero. (encuentro conversacional 6, Raymond, Perú)

Y tuve otro tipo de amigos que fue por los cual empecé a andar en la calle, una amiga, pero es que quizás yo digo que a veces las personas dicen que las amistades lo influyen a uno, no sé si es la palabra correcta, pero yo siento que quizás no es que nos influyan, sino que nosotros somos seres humanos, nosotros somos curiosos, yo decía al ver lo que mis amigas hacen yo, eh yo quiero intentar hacer eso, que puede pasar con eso, entonces yo empecé. Yo veía que mis amigas vendían marihuana, y yo decía, yo quiero dinero porque le daban dinero, y yo le pregunté a ella; ella se fue a los Estados Unidos y yo me quedé con el negocio de la marihuana, pero no era de nosotras, sino que nosotras, como siempre, a jóvenes agarraban. Empezamos y yo empecé a hacer eso, de ahí fue que yo me fui metiendo en más cosas, y fue, que fui teniendo mis amistades, que las cuales no eran buenas, porque en serio así no eran buenas, quien venga a decir que una amistad de la calle no es mala, pero tampoco a mí me obligaban, porque a mí no me ponían ningún puñal, ninguna pistola, nada, para hacer cosas malas, pero como uno es curioso, y la curiosidad mató al gato, a mí la curiosidad me metió presa, entonces por eso fue que...

¿dónde están los que dizque eran mis amigos aquí apoyándome? nadie, la gente tenía razón en muchas cosas, porque la gente siempre me decía, cuando caigas presa o vayas al hospital tus amigos no van a estar, esos amiguitos tuyos de la calle no van a estar, ni te van a conocer, y tenían razón, estaban en lo correcto, nadie se acuerda de mí. (encuentro conversacional 6, Ana, El Salvador)

Para mí participar y estar en los grupos, sí ha sido muy importante porque yo antes era tímido; escuchaba que el director y los profesores peleaban, discutían por esto por lo otro, hasta que llegó un día que donde escuché hablar de PROMINATS me metí, entré a participar y ahora el director nos está tomando en serio lo que es nuestra opinión. (encuentro conversacional 6, Reymont, Perú)

Dentro del colegio también están nuestros amigos con los que estudiamos, con los que interactuamos casi todos los días, bueno, de lunes a viernes... un lugar donde también aprendemos y uno de esos también sobre nuestros derechos, sobre nuestros deberes, qué debemos hacer para cumplirlos, también el de poder trabajar en equipo, el de siempre interactuar todos juntos, para poder lograr los objetivos, y bueno... y que también los niños adolescentes, tienen cada uno sus familias ya puede ser con una sola mamá o con un solo papá, o quizás una familia grande y extensa o sino vivimos con nuestros abuelos o tíos (encuentro conversacional 6, Nicol, Perú)

Aunque sé que corro peligro hablando muchas cosas, pero con tal que me escuchen. Si fuéramos escuchadas tal vez habría cosas que hoy serían diferentes... el de poder desarrollarme mucho más, el de también como dije el de poder dar a conocer mi opinión, el de ser parte de una toma de decisión, el de ser parte de algo importante y en lo cual se pueda tener en cuenta también mi opinión, que tenga que ver dentro de esa idea que se puede estar tomando. (encuentro conversacional 6, Violeta, El salvador)

Para mí es importante la participación, porque yo empecé, como me cuentan a mí, antes los niños éramos objetos de derecho, que tenemos derechos, pero no los hacíamos, que con el pasar de los años, los treinta años en la convención, ha ayudado mucho, mucho en lo que

es los derechos de los niños, ahora los niños somos sujetos de derechos. (encuentro conversacional 6, Raymond, Perú)

Yo también puedo ser parte del cambio, porque antes, yo creía que tenía que esperar hasta ser mayor de edad para poder ser alguien, ser importante, así dentro de la sociedad o algo así, pero ahora, sé que también puedo ser parte del cambio desde ahora, desde adolescente y desde que empecé a participar que fue desde niña. (encuentro conversacional 6, Nicole, Perú)

De lo anterior se puede derivar que, reconocer a los niños y las niñas como sujetos de experiencia implica asumirlos como sujetos con capacidad de agencia, de creación, de construcción prospectiva en lo social y en lo político, y no como simples objetos respondientes o depositarios de voluntades adultas, históricamente definidas desde lo hegemónico. En esta investigación esto queda claro, cuando en aras de auscultar las concepciones que ellos y ellas le atribuyen a la participación, emergen con fuerza relatos que ponen de manifiesto posturas éticas y políticas, que describen modos de concepción e interacción con los otro-as, como formas otras, emergentes como nuevas coordenadas de construcción de lo social.

Asimismo, dichas experiencias van permitiendo la configuración de modos de relación y de existencia, que se materializan en contextos específicos habitados por los niños y las niñas, y que, en clave de construcción de subjetividades, les representan posibilidades constantes de proponerse desde sus cuerpos, sus palabras y sus acciones en territorios e historias que van marcando su propia existencia.

Eso que se nombra como subjetividad tiene una estrecha relación con las construcciones de sentido de la vida de los niños y las niñas y se convierte en el mecanismo fundamental para la construcción del reconocimiento de sí y de la alteridad, como reconocimiento pleno de las-os

otros-as, lo cual implica, no solo asuntos individuales, sino colectivos que tributan a construcciones en perspectivas más igualitarias, dialógicas y políticamente necesarias.

Es importante cerrar este capítulo ratificando que, tal y como se ha ilustrado a partir de los diferentes relatos y referentes teóricos e interpretativos, lo expresado por los niños y las niñas permite develar frente a sus procesos de configuración de subjetividades, que sus experiencias de participación se convierten en generativos individuales y colectivos, en los que se posibilita la acción como alternativa para manifestar y proponerse en escenarios privados y públicos; es puerta de entrada a lo que va constituyéndose en clave de su presencia, de su presente y de su prospectiva desde su devenir, desde su propia historia, que va siendo marcada de manera relevante por eso que les pasa, que termina en últimas representando la posibilidad de existencia y de acción.

## **Capítulo 5. Abriendo caminos: participación y re-existencias de los niños y las niñas**

El presente capítulo da cuenta de los hallazgos emergentes en relación con el objetivo específico 3, que propuso analizar los sentidos que les atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades. A continuación, se presenta lo allí hallado.

### **5.1 Participación de los Niños y las Niñas, Miradas y Definiciones Diversas**

Los relatos de las niñas y los niños evidenciaron que las concepciones que van configurando sobre la participación trascienden marcos teóricos y normativos preestablecidos, para ubicarse en planos experienciales que les permiten ir otorgando diversos sentidos a sus vivencias de la participación.

Según Cussiánovich (2013),

(...) la experiencia histórica, no obstante, su escaso registro sistemático, evidencia el rol activo que en ciertos contextos sociales, políticos, económicos y culturales han jugado los niños. Baste recordar su participación en conflictos armados, en el trabajo rural, minero, en la insurgencia, en la defensa de los derechos ciudadanos, etc. Además, también se registran iniciativas audaces de grupos de niños, capaces de obligar a repensar las ideas, las representaciones sociales y la cultura afectiva que la sociedad adulta había elaborado frente a ellos. (p. 21)

Afirmaciones como esta cobran relevancia en relatos como los que se presentan a continuación.

Pensar en mis experiencias de participación a pesar de estar aquí encerrada -hace referencia al centro de reclusión- me generó motivación, con más ganas de seguir adelante con mucha más fe, y muchas cosas. Quizás a veces nos deprimimos, nos entristecemos, pero no nos damos cuenta de que tenemos quizás un pasado malo, pero nos espera un futuro lleno de éxito y bendiciones por el cual tenemos que luchar. (encuentro conversacional 2, Ana, El Salvador)

En el espiral -hace referencia a una de las técnicas propuestas- a lo último, representé un árbol, que es la raíz de todo... como un árbol tiene raíces, puse que tiene una raíz de todo eso, porque quiero representar mis raíces... al principio coloqué el comienzo de mi vida, después coloqué a los grupos que pertenezco, como a los investigadores, al grupo que estoy ahorita, al grupo de participación, luego coloqué la bandera de Colombia y coloqué a mi familia, luego la de Venezuela, coloqué amiguitos, luego coloqué el colegio porque me gusta mucho estudiar, coloqué las cosas favoritas, todo estos son mis raíces... (encuentro conversacional 2, Adán, Colombia)

El poder participar representa mucho de que yo pueda dar a conocer mi opinión y que se pueda escuchar mi voz, ya sea a mis padres profesores o autoridades u otras personas más, para que puedan saber lo que yo pienso y me tomen en cuenta...bueno yo pienso que, experiencias, que vamos pasando para poder desarrollarnos como personas el de poder conocer las otras experiencias, que no solamente son las mías, sino también las de los demás, para poder hablar no solamente en nombre de lo que yo pueda conocer, sino de las experiencias de los otros niños, que quizás no pueden decir lo que piensan y sienten. (encuentro conversacional 2, Nicol, Perú)



Como se ha anunciado, van dándose diversas configuraciones, aunque tal vez desde los parámetros adultos y teleológicos, en relación con la participación. Es importante también permitirse analizar otras definiciones y acciones que las niñas y los niños referencian como participación; asuntos como los que se presentan a continuación ponen de manifiesto este planteamiento.

Yo con mis amigos participaba de muchas maneras...extorsionábamos, vendíamos marihuana, coca, piedra, a veces le íbamos a pegar a bichas – expresión popular que alude a chicas-. Me daban marihuana, pero es que a mí no me gusta, la marihuana, a mí no me gusta, eso es feo, ay, Dios a mí no me gusta ponerme pedo - se refiere a los efectos producidos por el alcohol y las sustancias psicoactivas- le decimos nosotros, porque me da sueño y hambre y me duerme, entonces no me gusta. Pero yo les decía a veces, que yo no quería y a veces me decían que, si le daba para su jugueto y yo le decía que sí, les decía sí, pero para jugo, no para marihuana. Aquí vine a tener amigos así, a gente mayor y le tengo una gran confianza. Y yo tranquila, yo demuestro mi confianza, aunque a veces lo defraudan a uno. (encuentro conversacional 2, Ana, El Salvador)

... Ay si, decían que esa mujer lo hacia uno un monstruo, entonces yo tenía ese concepto de ella y yo tenía miedo, tenía miedo pasar a un sector y cuando yo era provit- concepto que hace alusión al primer proceso de llegada al centro de reclusión- yo no quería bajar a la escuela y no bajé, tres días no bajé, y ella ya se había ido, estaba Ladina –hace alusión al nombre de una de las niñas recluidas- Ladina cuando yo llegué a la escuela me dijo y vos ¿por qué no bajaste? y yo con miedo, pero yo por fuera, yo siempre he sido, de esas personas que no demuestran mi miedo y yo por dentro con un gran miedo, me van a arrastrar decía, porque dicen que en la escuela le daban a uno duro, antes y yo tenía miedo

que me dieran duro. Porque me dijo en voz reclamando, me dijo vos no sabes con quien estás hablando; ah con una persona igual que yo, le dije yo. Cuando yo pasé al sector -segundo momento de ubicación en el centro de reclusión-, días tenía ella de haberse ido, había quedado la otra que, si le daba duro a uno, pero... participar de muchas cosas me permitía protegerme... (encuentro conversacional 2, Violeta, Perú)

Yo andaba haciendo oficio porque como siempre, como las historias que traen desde antes, de que uno es niña, uno es hembra, uno tiene que hacer el oficio de la casa, pero mi abuela por ratitos le agarraba que mis hermanos hicieran oficio; porque mientras, solo a mí me ponían. Le sobaba los pies a mi abuelita, me molestaba mucho, a ella le gustan las discos y va creer que después irse a las discos, me decía súbame los pies... y esa era disque la participación en mi casa. (encuentro conversacional 2, Ana, El Salvador)

Entonces nosotros le decimos criteriadas o soplonas... sapas, no la dejan entrar al sector... Ahora como está, si la entran porque una bicha que estuvo aquí no nos habíamos dado cuenta que era criteriada... no se puede hablar de todo, por eso nos pueden matar. (encuentro conversacional 2, Ana, El Salvador)

Las realidades que van viviendo los niños y las niñas van marcando, a su vez, sus experiencias en general, y en este caso las que se relacionan con la participación van determinando modos de ser, actuar y estar en los diferentes contextos en los que se desarrollan. Aquí, por ejemplo, se encuentran relatos como los siguientes.

El principal lugar donde pude participar es MANTHOC (movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos), el espacio que me abrió la puerta a muchos más, para que se pueda escuchar mi opinión ante muchas personas; lo cual significa mucho

para mí, porque me ayudó a poder desarrollarme como persona y así practicarlo en mi casa, escuela y comunidad. (encuentro conversacional 2, Nicol, Perú)

Mi vida ha cambiado en lo que es... bueno, hay muchas cosas que yo he cambiado, qué han cambiado en mi vida, ser escuchado es una de esas historias que me ha pasado, en otras saber dar buenas ideas o no... ha sido muy feliz para mí, porque siempre yo he deseado ser escuchado, que escuchen mis ideas si son buenas o malas. (encuentro conversacional 2, Raymont, Perú)

Puede afirmarse que los niños y las niñas construyen no solo definiciones y concepciones a partir de sus experiencias, sino que van otorgándoles diversos sentidos, a partir de las acciones, contextos, lugares, posibilidades y realidades que habitan y que los habitan dentro de su proceso de subjetividad, donde se construyen de manera diversa posibilidades de reflexión y acción, aun en medio de múltiples barreras que emergen en sus prácticas cotidianas, pero que son también asumidas por ellas y ellos como alternativa para proponer miradas diferentes, a partir de posturas críticas que se reconocen y expresan en los diferentes relatos.

Desde allí entonces que puedan reconocerse prácticas y expresiones desde la re-existencia. Es decir, que no se trata solamente de una cuestión de negar un poder opresor, sino también de crear maneras de existir, lo que incluye formas de sentir, de pensar, y de actuar en un mundo que se va construyendo a través de variadas insurgencias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano (Alban, citado por Maldonado-Torres, 2017).

## **5.2 De la Moratoria Infantil y la Pre-Ciudadanía a la Concepción de los Niños y las Niñas como Ciudadanos Plenos**

Históricamente, los niños y las niñas han sido asumidos y nombrados de manera reiterada como menores, calificativo atribuible no solo desde lo gramatical, como aquello que es inferior a algo, sino también en el plano semiótico como aquellos que aún no alcanzan un estatus de madurez o condición deseable desde los parámetros y paradigmas sociales preestablecidos; esta condición presente en la historia, ha hecho que los niños y las niñas estén siempre inmersos en condiciones de subalternidad, en nombre de dicha minoría, que los conmina de manera permanente a ser asumidos desde la moratoria y la pre ciudadanía.

Resulta pertinente a partir del planteamiento anterior, revisar los postulados de Cussiánovich (2013) quien presenta que,

Nunca dejaron los niños de ser esa minoría activa, como las llamaría hoy Serge Moscovici, es decir con capacidad de hacerse valer como pertenecientes a su entorno, a su sociedad, y en el mundo indígena, como miembros de su etnia, pertenecientes al mundo viviente de la naturaleza toda, como válidos interlocutores en lo que concierne a su colectividad... (pp. 21-22)

La tesis central sobre la que se asienta este argumento, es que los niños y las niñas no son solo objeto de protección, debido a sus atribuidas limitaciones, incapacidad o inmadurez. Los niños y las niñas, como todos los demás miembros de la especie homo, son seres sociales, interdependientes, necesitados y, como tales, llamados a ser ellos mismos, a desarrollar su condición de seres irrepetibles y nacidos para la autonomía y la autodeterminación responsable. Que estén, como el resto de los seres humanos, en

permanente necesidad de ir siendo gracias a los demás, no los hace ni inferiores ni insignificantes para la sociedad toda. (p. 22)

Los planteamientos anteriores, pueden relacionarse con relatos como los siguientes:

Actualmente muchos niños y niñas no son escuchados por los adultos, en otras palabras, los adultos quieren dar su opinión, dicen que los niños tenemos malas ideas, no sabemos de qué es el tema; la mayoría de los adultos no toma en cuenta nuestra opinión, porque piensan solo en ellos, pueden dirigirlo todo, pero no es cierto, los niños también tenemos nuestras ideas, algunas son buenas, algunas pueden cambiar algo que está mal o podemos mejorar... siempre opinando nunca callado. (encuentro conversacional 7, Raymont, Perú)

Bueno... a mí participar, si me cambio la vida, porque yo siempre desde pequeño he sido participativo, mis padres orgullosos siempre he estado motivado lo que es la participación, estar hablando, expresarme libremente. (encuentro conversacional 7, Raymont, Perú)

Los niños y las niñas expresan en sus relatos la insurgencia que puede representar en sí mismo, el hecho de proponer y defender su palabra y el planteamiento de sus ideas como posibilidad de acción, en medio de un pensamiento adulto que impone condiciones per se, desde una mirada de minoría frente a ellos y ellas, que menoscaba las posibilidades de pensamiento crítico y propositivo en el marco de escenarios que son habitados, tanto por los niños y las niñas como por los adultos; de allí que propongan su palabra como una acción de resistencia que busca abrir caminos, aún en medio de complejos entramados de poder e ideologías dominantes, que, en muchas ocasiones, en nombre del proteccionismo, los conminan a una condición de maleabilidad ideológica y de acción, que constriñe sus posibilidades reales como sujetos que se piensan y se proponen desde la capacidad de agencia y desde un lugar de construcción de conocimiento y contribución a alternativas colectivas de re-significación de órdenes sociales y de poder, que se

consoliden como posibilidades de construcción desde lo ético y lo social frente al mundo que se habita.

### **5.3 La Participación como Experiencia: Más Allá del Telos y las Rutas del Adultocentrismo**

En el texto ensayos sobre infancia III, sujeto de derechos y protagonista, Cussiánovich (2009) plantea las infancias como un matriz epistémico - crítica del sistema dominante, presentando que:

Las infancias representan de forma análoga el Sur de nuestras sociedades. Sentir, pensar, analizar y hablar desde las infancias, equivale a lo que Santos llama una epistemología del sur, y es que las infancias son parte de lo que él llama el pensamiento abismal, es decir, donde se produce un curioso y nefasto fenómeno: como nunca antes, los niños y las niñas ocupan el centro emocional de las sociedades, incluso como productores de culturas afectivas y de sentimientos que finalmente resultan inoperantes, para un radical cambio de su situación material y subjetiva, así como para su representación social como actores sociales. Y es que, del lado abismal, no hay que esperar ni grandes ideas, ni un pensamiento articulado, ni atisbo de amenaza alguna al sistema imperial. Las infancias vendrían a ser ausencias o existencias inexistentes socialmente producidas. No-existente, significa no existir de ninguna forma relevante o comprensible de ser. (p. 10)

Aún en medio de dichas condiciones sociales, puede observarse que, en las últimas décadas han emergido propuestas otras, que potenciadas desde los mismos niños y niñas intentan ser resistencia frente a las relaciones y prácticas que buscan desconocerlos, en los cuales, según Cussiánovich (2009) “se tiende a reproducir su No-existencia crítica, interpeladora, a inhibir la

condición de la niñez como capaz de elaborar nuevos sentidos sobre la realidad y de ejercer influencia social sobre las representaciones dominantes de infancia en sus comunidades o entornos.” (p. 10).

Asuntos como los anteriores, pueden evidenciarse en relatos como los siguientes.

Los chicos nos reunimos para intercambiar ideas e identificar el problema; después de ver el problema los niños y niñas nos organizamos para buscarle una solución al problema, ya que el problema ya está dado; ya encontrada la solución, desde los NATS (niños y adolescentes trabajadores) planean su acción, finalmente lo ponen en práctica y lo plantean para ser escuchados y que muchas personas reflexionen.

Yo siento que yo en la escuela participaba, si me sacaban bailando, de cachiporra. Desde chiquita me sacaban de cachiporra de cualquier cosa; de candidata, porque siempre decían que era bien bonita, y que entonces por eso que no sé qué y me sacaban, pero ya después ya no, porque ya no teníamos dinero, era como que ya no hay para comprarte, incluso mi vestido de prepa fue prestado, porque mi mamá dijo que iba a ayudar, pero no, se olvidó de mí. (encuentro conversacional 7, Ana, El Salvador)

En el colegio yo era muy juiciosa y participaba, pero en algún momento cuando decían que iban a hacer dramatización, me ponía tímida y ya no participaba en eso, y además pues en el colegio no es tan grande, es todo pequeño, pero si, las profesoras enseñaban muy bien, también enseñaban nuestro idioma –se refiere al emberá como lengua nativa de la comunidad- como hay una profesora que ya sabe todo de los antepasados y uno como ya es del presente y no sabía, ella también pone a decir como éramos antes, que la comunidad se formara. (encuentro conversacional 7, Mariana, Colombia)

...o sea, digo, o sea se ve que mi forma de ser es el de poder hablar, el de poder decir lo que piense frente a cualquier público, el de no poder quedarme callada, lo que podría callar serían cosas más personales de mi vida, pero soy capaz de hablar ante los adultos y dar mis ideas siempre. (encuentro conversacional 7, Nicol, Perú)

La participación en mi mundo ha cambiado lo que es también como dijo mi compañera, expresarnos mejor y también siempre estar apoyados con nuestros familiares, y siempre en la participación lo que es para mí es estar opinando a ver si me parece bien o mal la idea que han planteado. (encuentro conversacional 7, Reimont, Perú)

A partir de los planteamientos presentados, resulta pertinente afirmar que es fundamental reconocer que

la infancia, no es sociológicamente un periodo de transición hacia la edad adulta; la infancia es un fenómeno, una categoría social permanente, cuyas formas particulares de organización, de roles, de estatus, históricamente cambian y son diversas. La infancia es parte constitutiva de la sociedad, de toda sociedad histórica, concreta y trasciende la experiencia individual de ser niño, niña, en el mismo acto de tomarla críticamente en cuenta. (Cussiánovich, 2009, p. 8)

Plantea Cussiánovich (2009) que dos factores obligan a replantear la categoría de generación, para el análisis de la realidad de las nuevas generaciones. Uno refiere al proceso de globalización dominante que está preñado de colonialidad y de espíritu homogenizador. El otro, en este caso, es si en realidades pluriculturales se puede estandarizar sin más y hablar de una nueva generación o de características de la nueva generación de infancia y adolescencia (p. 8).

Por tanto, se hace fundamental trascender la mirada de un telos de la participación, que ha estado históricamente determinado por planteamientos e imposiciones adultas, y que generalmente



derivan en prácticas decorativas de la participación de los niños y las niñas, propuestas como formas figurativas de la misma, pero sin mayores trascendencias en la toma de decisiones y en la propuesta de acciones que tomen realmente en cuenta las opiniones y las acciones de los niños y las niñas desde consideraciones de importancia e influencia real, desde perspectivas más intergeneracionales, que reconozcan de manera concreta, posibilidades de construcciones conjuntas, desde un estatus ético y social equitativo, desde la emergencia del pensamiento y desde el reconocimiento de propuestas y acciones, más allá de condiciones etarias puestas como limitantes para el pensamiento y la acción, para la generación de alternativas conjuntas, construidas así intergeneracionalmente.

#### **5.4 Las Experiencias de Participación como Praxis Ética y Política de los Niños y las Niñas**

Según Cussiánovich (2009) toda invisibilización de la infancia deviene de una abierta lesión a su dignidad como ser humano. Todo miembro de la comunidad humana es un ser público, no reducible al ámbito de lo privado, a ser considerado apenas como refundible en la privacidad social, política, alejada de la responsabilidad que incumbe a toda la sociedad y al Estado que nos hayamos dado. La histórica invisibilización social de la infancia, es decir, la paradoja de quedar librada a fuerzas ocultas y, en la práctica inexistente para la responsabilidad pública, constituye un factor de riesgo y el despojo de la infancia como problema político, como una cuestión de Estado. En ello está en juego la dignidad de todo niño y niña. Invisibilización es exclusión y aquí se asienta esa cultura aún prevaleciente de la prescindibilidad de los niños y las niñas y, por ende, cuando emergen de forma desconcertante para la sociedad, el recurso a su penalización, a la privación de su libertad, cuando no, a su desaparición forzada de calles y plazas, aflora como un mecanismo

autodefensivo y expedito. En este contexto se hace comprensible el acento que cobra el pensamiento emergente desde la práctica, desde la vida y la acción por el respeto a su dignidad (pp. 277- 278).

Pensar entonces en las experiencias de participación como praxis ética y política de los niños y las niñas, implica reconocer un devenir que históricamente los ha conminado a condiciones de exclusión y minoría per se, lo que pone de manifiesto condiciones de no reconocimiento, que, sin duda, perpetúan lógicas y barreras relacionales frente a condiciones que tendrían que darse como garantes de concepciones éticas, que les permitan participar de los espacios y lugares que habitan. Aun en medio de estas condiciones, los niños y las niñas muestran emergencias de actuación y palabra, que implican lugares de enunciación y re-existencias, que se abren paso para proponer prácticas, alternativas y concepciones otras, a partir de sus experiencias de participación. Los relatos que se presentan a continuación, así lo ilustran.

Para mí la oportunidad de participar es también la oportunidad de ayudar a otros, por ejemplo, es que algunos niños sufren, sufren entre sus familiares y sus oportunidades de participar, sería ante la policía, pero la policía quiere escuchar más a los adultos, en otras palabras, los adultos no confían mucho en los niños, ni, aunque sean sus propios hijos, los adultos piensan que ellos dan todas las ideas, pero no es así. (encuentro conversacional 7, Raymont, Perú)

A mí, poder participar, si me cambio la vida, porque yo siempre desde pequeño he sido participativo, mis padres orgullosos siempre he estado motivado lo que es la participación, estar hablando, expresarme libremente. (encuentro conversacional 7, Raymont, Perú)

Ahí están: mi casa, mi colegio, mi familia... etc. Identifiqué muchos lugares que, para mí, en ellos yo he participado, y estos lugares para mí significan donde yo construyo mi

participación, y el lugar más importante ha sido el consejo de participación y mi familia... cuando participo lo hago con confianza y honestidad. (encuentro conversacional 7, Adán José, Colombia)

Aquí en esta foto, salgo en un periódico, ah bueno, esto fue cuando fui a Paraguay, fue un seminario, ahí no están todas las personas porque había más gente, bueno... ella es Keczaly que es de México, fue una amiga que conocí allá, en este espacio fue donde yo pude salir a hablar a nombre del MOLACNAC donde había muchas personas, autoridades también, para poder hacer escuchar sobre el nombre del MOLACNAC sobre la niñez y adolescencia trabajadora. (encuentro conversacional 7, Nicoll, Perú)

Pero desde que empecé a participar, dejé mi miedo, que no importe, desde ahí. Y hay veces me molestan, pero ya no me importa, yo sigo dando mi opinión... eso si siempre tengo cuidado, porque sé que hay cosas de las que puedo decir, que por eso hasta me pueden matar. (encuentro conversacional 7, Violeta, El Salvador)

Con todo lo que hemos hecho, se han venido muchos recuerdos a mi cabeza, ahora que tengo 2 años y 6 meses aquí encerrada -hace alusión al tiempo de reclusión en el centro penitenciario- pienso que puedo perdonar a las personas que algún día me hicieron daño, como el hombre que amaba, me maltrataba mucho, como mi abuela y otras personas más... veo que participar es también reflexionar frente a todo lo que nos ha pasado, lo que hemos hecho, lo bueno lo malo... también lo que otros nos han hecho, pero ahora siento que las perdono, amar significa perdonar. (encuentro conversacional 7, Ana, El salvador)

Con todo esto de revisar la participación y con todo lo que hemos hablado, yo he entendido que así como nosotras que estamos unidas y podemos ser un equipo, aquí, con la Violeta... sí se pueden cambiar muchas cosas, allá afuera nos podrían hasta matar si nos ven hablando,

porque cada una es de un lado diferente... usted sabe... -hace referencia a la asociación a las diferentes pandillas a las que han pertenecido- pero si uno quiere y entiende, si puede creer en que es posible cambiar las cosas. (encuentro conversacional 7, Ana, El salvador)

Concebir al otro-a como congénere, encontrar en la posibilidad del encuentro una potencia, buscar unir voces y acciones para contrarrestar las barreras que implican la participación como una alternativa de interpelación y acción, son nombrados por las niñas y los niños como actos que realizan a manera de reivindicación de sus existencias, sus apuestas, sus propuestas; esto puede mirarse bajo la óptica de entender también la existencia del otro-a como un “acontecimiento ético” en el que se reconoce y se acoge la aparición del otro como un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento (p. 202).

Dentro de los hallazgos de la investigación, los niños y las niñas también hacen referencia a lugares, personas y circunstancias que les evocan recuerdos y construcciones de los sentidos que atribuyen a sus experiencias de participación. A continuación, se encuentran algunos relatos que permiten acercarse a dicho asunto:

Yo empecé mi participación desde que estudiaba en primaria con mis compañeros, en las actividades lúdico recreativas, y también lo he hecho con los grupos de apoyo, dando mis ideas y pensamientos como en GIDI (grupo intergeneracional de investigación, de la Facultad nacional de salud pública de la universidad de Antioquia), penca sábila y entre otros grupos juveniles. (encuentro conversacional 7, Juan David, Colombia)

He participado en muchas reuniones, mesa juvenil, conversaciones etc. apoyo como yo soy, mi manera de pensar, actuar y participar con persistencias en grupos que apoyan el bien social, en niños, jóvenes, adolescentes y adultos. (encuentro conversacional 7, Juan David, Colombia)

Mis experiencias más relevantes, fueron mi participación frente a las autoridades. Mi participación en espacios más amplios (o sea como el MOLACNATS y la REDNYAS) en los cuales puede interactuar con niños, niñas y adolescentes de otros países... también recuerdo cuando en puno, los chicos y chicas, hicimos un foro público por el día del trabajador, y de esta forma hacernos reconocer como personas trabajadoras; y después de este acto público, incidimos con las autoridades del mismo lugar, para que se implemente un espacio de participación de niños, niñas y adolescentes para ejercer nuestro protagonismo... Estas experiencias de participación representan mucho en mi vida; lo que es conocer otras vivencias de vida, otras realidades, otras formas de ver la vida, otras ideas u opiniones. (encuentro conversacional 7, Nicoll, Perú)

Durante el recorrido de este capítulo se trató de hilvanar los diferentes relatos emergentes de las conversaciones con los niños y las niñas, con el fin de reconocer de manera situada y a la luz de sus propias experiencias de la participación, los sentidos que les atribuyen en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades; allí se observa cómo la participación, más que un asunto prescriptivo o prefigurado desde posturas adultas, desde hegemonías, o desde marcos normativos, se expresa para ellos y ellas en acciones cotidianas, que tienen que ver con el fluir de la vida misma, con el devenir de sus existencias y con las posibilidades y barreras que se encuentran en dicho devenir.

Los lugares, las circunstancias, las personas se constituyen en este caso, en posibilidad de ser y estar, en formas múltiples de existencia, en posibilidad o en obstáculo, según la experiencia. Si se entiende la subjetividad, a la luz de los planteamientos de Amador (2014), esta se define como

(...) una dimensión del yo y el nosotros, que está inextricablemente ligada al programa

cultural de la época y a las formas simbólicas producidas por los sujetos, mediante sus prácticas. Bajo estos dos planos de existencia, los sujetos adquieren motivaciones, recursos y opciones para acontecer en el mundo. (p. 79)

(...) Los entornos que habitan los sujetos, mueven fuerzas y poseen alcances que modifican sus formas de percibir, pensar y actuar. Sin embargo, la acción de cada sujeto, en medio de sus debilidades y vacíos, altera el funcionamiento de estos entornos de múltiples maneras. Por esta razón, la subjetividad implica observar una doble vía que explica las formas de ser y estar en el mundo de los sujetos: la interiorización de las formas simbólicas y materiales que provienen de las orientaciones institucionales y las estructuras sociales; y las iniciativas individuales y colectivas que pueden llegar a producir sentido y afectar dichas estructuras. (p. 85)

A partir de lo abordado, es posible analizar que dentro de los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades, aparecen de manera preponderante los relacionados con alternativas de acción y de re-existencia, vista esta última como la posibilidad de seguir siendo a pesar de todo; aún en contextos marcados por tradiciones hegemónicas y normalmente dominantes desde posturas adultocéntricas, proponen sus cuerpos y sus voces como maneras otras de existencia, de potencia, de interpelación a lo instituido cuando ello significa marginalización, invisibilización y desconocimiento. Los niños y las niñas proponen sus experiencias de participación, no solo como asuntos relacionados con representaciones institucionalizadas o instrumentales, sino las nombran en el marco de sus existencias, de sus interacciones, desde sus tiempos presentes y desde sus visiones de futuro, las proponen desde eso que van siendo en su mundo de la vida, desde lo que va configurándose en su ser, estar y hacer con otros y otras, en diferentes escenarios, y son esas

posibilidades de palabra, de acción, de relación, el entenderse como sujetos epistémicos que producen conocimiento y acciones valiosas, las que les llevan a asumirse y narrarse en entramados culturales, históricos y sociales, donde se reconocen a sí mismos como sujetos y buscan preponderantemente ser reconocidos de la misma manera, en plenitud por los otros y las otras.

Desde la presente investigación, puede afirmarse que las experiencias de participación de los niños y las niñas, implican en sí mismas la instauración de condicionantes éticos, políticos, culturales, históricos y relacionales, que inciden de manera directa en eso que ellos y ellas van siendo, en las maneras en cómo se proponen en los diferentes escenarios en los que habitan, y en las propuestas que desde su lugar de agencia construyen en claves críticas y pragmáticas, que se abren caminos, en medio de todo y a pesar de todo.

De lo anterior que aparezca la participación, no como una acción predefinida simplemente, sino como un imperativo categórico, que implica abrirse un lugar en el mundo, gestionar la existencia y la posibilidad de la palabra como opción, de ser reconocido y tenido en cuenta; de allí que dichas experiencias de participación se traducen en acciones, relaciones y propuestas alternativas en sí mismas, que van posibilitando dicha existencia, donde se tejen formas singulares de ser y estar en el mundo; estas singularidades a su vez se ponen en escena en diversos contextos, como alternativas otras de construir colectivamente, de proponer y hacer con otros y con otras.

## Conclusiones

Entender la participación de los niños y las niñas como experiencia representa un desafío epistémico, dado que los estudios se han centrado en gran medida en aproximaciones de esta desde el tutelaje de los adultos y de una denominación de ellos frente a los niños y las niñas como sujetos de derechos, pero sin mayores trascendencias por indagar con ellos y ellas frente a lo que les representan las vivencias de la participación, lo que se constituye en un aspecto poco explorado en el campo de estudio, pese a la relevancia de este hecho a la luz de una verdadera concepción de los niños y las niñas como sujetos con capacidad de agencia y como protagonistas importantes de sus propias historias de vida.

Aunque los marcos normativos a través de la historia muestran diversos avances frente a la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derechos, las prácticas sociales evidencian posturas hegemónicas y adultocéntricas que los conminan a lugares de subalternización constante. Esto también queda manifiesto en este estudio a partir de los relatos emergentes, en los que por ejemplo dentro de los sentidos que le atribuyen a sus experiencias de participación, los niños y las niñas expresan que es frecuente encontrarse con barreras permanentes en los escenarios cotidianos en los que acontece su vida, tales como la familia, la escuela, el barrio.

Los niños y las niñas nombran de manera constante lo que les representa tratar de abrir caminos a través de sus acciones y palabra, en busca de irrumpir las tradiciones adultocéntricas, que van configurando no lugares y negación de la experiencia de ellos y ellas, al ser nombrados y considerados por los adultos como menores per se; se hace necesario deconstruir muchas de las prácticas sociales instaladas, que incluso en nombre del proteccionismo conminan de manera constante a los niños y las niñas a una suerte de moratoria, que les inhibe y les constriñe en sus



posibilidades de acción, de propuestas y de transformación, para así generar la construcción de nuevos entramados y prácticas, que reconozcan a los niños y las niñas como sujetos de posibilidad; para ello es fundamental re-pensar acciones y escenarios que reconozcan ética y políticamente a los niños y las niñas como sujetos con capacidad de agencia.

Dentro de las voces emergentes en este estudio, las narrativas de los niños y las niñas expresan que sus experiencias de participación están ligadas a condiciones de posibilidad en muy pocas ocasiones, y de restricción en la mayoría de los escenarios y situaciones; ello está relacionado con disposiciones variables de los adultos. En tal sentido, manifiestan que tener la posibilidad de haber hecho parte de diferentes procesos, y poner desde allí en escena sus posibilidades de participación, les ha implicado diversos asuntos que van marcando sus modos de actuar y posicionarse en el mundo. Se expresa que la participación implica unas voluntades y condicionantes intergeneracionales que representan en sí mismas, alternativas de propuestas y de formas de ser y estar en el mundo, que van marcando lo que ellos y ellas son y que, sin lugar a dudas, van configurando diversos entramados históricos y culturales.

Como resultado de lo hallado en este estudio, podría afirmarse que entender a los niños y las niñas como sujetos de experiencia, implica reconocerles como sujetos plenos, que agencian su existencia en diversas coordenadas históricas y culturales. A partir de los relatos emergentes en esta investigación, puede afirmarse que ellos y ellas trascienden las condiciones prescriptivas, marcadas en gran medida por poderes y disposiciones hegemónicas, para proponerse como sujetos que piensan dicen y hacen, aún en complejos escenarios de dominación y exclusión, de no reconocimiento de su palabra y acciones. Desde sus relatos muestran cómo se van posicionando como ciudadanos, que desde el agenciamiento de su subjetividad política construyen pensamiento crítico, divergente y polifónico en perspectiva de creación de posibilidades y construcción de

diversos mundos posibles, en clave intergeneracional, que reconozcan en igualdad sus voces y acciones en diferentes órdenes sin quedarse solo en la definición etaria o madurativa como opción de viabilidad para el reconocimiento de la existencia y presencia de los niños y las niñas en los diversos escenarios en los que habitan. Ellos y ellas nombran de manera relevante sus experiencias de participación en términos de sus propios procesos cotidianos y vitales en los que van agenciando sus apuestas, reflexiones y contribuciones a la vida en colectivo, como alternativa otra de pensar sociedades que puedan entenderse intergeneracionalmente.

Es importante reconocer diferentes miradas de la participación de los niños y las niñas, convocando a entenderla desde entramados culturales, condicionados históricamente por tradiciones y posturas hegemónicas, que llevan a que en la actualidad la concepción de dicha participación tenga diferentes matices.

En la actualidad aún se nombra reiteradamente a los niños y las niñas desde el lugar de “ciudadanos progresivos”, lo que puede llevar a múltiples interpretaciones frente al hecho de entender la ciudadanía como un asunto condicionado multirreferencialmente a una suerte de moratoria infantil. Para una nación democrática es fundamental que se garantice la participación de todos sus ciudadanos; en esta medida, es primordial que se dé un lugar real e importante a los niños y las niñas como sujetos políticos con posibilidad de opinión y construcción para la transformación de sus entornos y realidades.

En diferentes escenarios puede observarse lo que se denomina “participación simbólica o tokenismo” que se plantea como el invitar a los niños y las niñas a participar, para que haya la apariencia de una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen, ni actuar sobre lo que proponen. Allí se perpetúan en realidad formas de no participación, dado que esta se

queda rezagada a asuntos de manipulación, simulación y decoración de la participación de niños y niñas.

Investigar con los niños y las niñas, y no solo sobre ellos y ellas, exhorta a nombrarles y reconocerles como participantes protagónicos, buscando desde allí interpelar estructuras extractivistas. En este sentido, la investigación narrativa desde una perspectiva hermenéutica articulada con elementos de la investigación acción, en pro de agenciar transformaciones subjetivas y sociales a partir del reconocimiento y la narración de la propia experiencia, representa alternativas otras que posicionan a los niños y las niñas como sujetos de discurso, de acción y de co-construcción social y política.

Puede afirmarse que pensar la participación de los niños y las niñas desde su propia narración y experiencia, es entonces una línea que se abre desde la necesidad de ampliación de este campo, lo cual requiere de procesos y comprensiones que permitan entenderla como una apuesta por la reivindicación de subjetividades diversas que emergen en contextos, situaciones y escenarios tan múltiples y diversos como los sujetos mismos.

Es fundamental reivindicar a los niños y las niñas como narradores de sus propias historias, como sujetos con capacidad de agencia que se piensan y se proponen en diversos contextos desde su propia existencia. Es un imperativo ético reconocerles como sujetos de palabra, reafirmar sus voces y la posibilidad de historiar sus propias vidas, de aquí que se considere que en la investigación narrativa se halla un importante asidero frente a apuestas metodológicas que permitan realizaciones en tal sentido.

Se hace necesario conjugar lo epistemológico, lo ontológico, lo metodológico y lo histórico, soportes estructurantes de lo interpretativo, como insumos básicos para la construcción conjunta de nuevos conocimientos y significados desde la experiencia misma,

desde la cotidianidad, desde la propia agencia humana y desde el mismo mundo de la vida. De aquí entonces que se haga necesario agenciar interacciones horizontales, que permitan una vindicación de las narrativas de los niños y las niñas, reconocidos como sujetos de palabra y de historia.

Es fundamental reconocer a los niños y las niñas como sujetos constructores de conocimiento y con capacidad para interrogarse acerca de las realidades que habitan, y para ello es imprescindible proponer la construcción de conocimiento a partir de prácticas horizontales, mediante un intercambio continuo de sentidos y significados acerca de sus acciones, proyectos y las maneras de experimentar, construir y transformar la realidad social.

Asumir a los niños y las niñas como agentes sociales en el marco de los estudios de infancia, implica trascender las miradas instrumentales y adultocéntricas, que terminan estructurando definiciones de estos y estas como “objetos respondientes” y no como sujetos con capacidad de agencia; implica entonces reconocerles a partir de sus propias historias y narraciones, buscando reivindicar su afirmación como gestores de transformaciones propias y colectivas.

Es necesario trascender la idea del proteccionismo como ideal, como paradigma, y posicionarse desde otros marcos reflexivos, que incluyan participaciones reales de los niños y las niñas en ejercicios de construcción colectiva de lo social. Asimismo, es necesario avanzar de la formulación de políticas públicas para los niños y las niñas, a pensarlas con y para ellos y ellas, desde un lugar reivindicatorio de su capacidad de agencia y su subjetividad política.

Las políticas públicas de niñez y adolescencia deben vincular a los niños y las niñas como sujetos políticos con capacidad de aportar y crear transformaciones sociales, buscando de manera permanente, desde diferentes acciones, tributar desde preguntas y apuestas a aristas de reflexión

y de acción, que permitan desde un “entre nos”, la construcción colectiva de ejercicios políticos, que se consoliden paulatinamente como garantes del desarrollo, de la libertad y de la expansión de capacidades, para que desde allí, se consoliden a su vez sujetos apropiados de su historia, de sí mismos y del mundo.

Finalmente, puede afirmarse que las experiencias de participación de niños y niñas tienen una directa relación con los procesos de configuración de sus subjetividades, están relacionadas con alternativas de acción y de posibilidad de seguir siendo a pesar de todo; aun en contextos marcados por tradiciones hegemónicas y normalmente dominantes desde posturas adultocéntricas, ellos y ellas proponen sus cuerpos y sus voces como maneras otras de existencia, de potencia, de interpelación a lo instituido, cuando ello significa marginalización, invisibilización y desconocimiento. Los niños y las niñas proponen sus experiencias de participación, no solo como asuntos relacionados con representaciones institucionalizadas o instrumentales, las nombran en el marco de sus existencias, de sus interacciones, desde sus tiempos presentes y desde sus visiones de futuro, las proponen desde eso que van siendo en su mundo de la vida, desde lo que va configurándose en su ser, estar y hacer con otros y otras, en diferentes escenarios, eso que desde esta investigación, se ha reconocido y nombrado como subjetividad.

Desde esas posibilidades de palabra, de acción, de relación y el entenderse como sujetos epistémicos que producen conocimiento y acciones valiosas, se asumen y se narran en entramados culturales, históricos y sociales, donde se reconocen a sí mismos como sujetos y buscan preponderantemente ser reconocidos de la misma manera, en plenitud por los otros y las otras.

Este estudio, sin duda, deja abiertas diversas aristas de reflexión y posibilidades investigativas, como, por ejemplo, el poder auscultar cuáles prácticas de re-existencia agencian los niños y las niñas desde sus experiencias de participación. Asimismo, cómo dichas prácticas de

participación inciden en escenarios pedagógicos, políticos, comunitarios, entre otros, donde ocurre la vida de los niños y las niñas.

Se considera también importante poder proponer escenarios que, desde lo académico, permitan generar conocimiento alrededor del lugar real de participación e incidencia de los niños y las niñas, en asuntos como las políticas públicas, que se suponen debiesen incorporar mandatos normativos tan importantes como los planteados por la CDN, en la que, entre otras cosas, se plantea la participación de ellos y ellas en las diferentes situaciones que les atañe.

De lo anterior es importante que se considere que, si bien es cierto, que esta investigación propone líneas de reflexión que pretenden ser un aporte relevante en el campo de estudio, se dejen abiertas diferentes posibilidades de pensamiento e investigación como las ya aquí enunciadas.

## Referencias

- Agud Morell, I. (2015). *Participación infantil y educación. Escuela, tiempo libre y Consejos Infantiles*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional.
- Amador, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones*. DIE.
- Amador, J. (2010). *Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales*. Bogotá: Signo y Pensamiento.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Balardini, S. (2005). ¿Qué hay de nuevo viejo?: una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil. *Nueva Sociedad* 200, 96-107. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/que-hay-de-nuevo-viejo-una-mirada-sobre-sobre-los-cambios-en-la-participacion-juvenil/>
- Bautista Cortes, Y. E., & Lozano Muñoz, D. C. (2010). *Mi localidad, un mundo para participar. Experiencias participativas de infancia en el consejo local de niños y niñas-localidad de tunjuelito 2010* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10656/874>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Burch, G. W. (2010). *From empowerment to Protagonismo Infantil: Christian responses to street children in Latin America with emphasis on the early encounter project in Cochabamba, Bolivia*. Fuller Theological Seminary, School of Intercultural Studies. (Tesis doctoral). Fuller Theological Seminary. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/e62b3da4d95ffe430fee703cd241df7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Cabannes, Y. (2006). Children and young people build participatory democracy in Latin American cities. *Environment and urbanization*, 18(1), 195-218. doi: [10.1177/0956247806063973](https://doi.org/10.1177/0956247806063973)
- Cámara, A. N., Morell, I. A., Berne, A. L., & Bernet, J. T. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(3), 93-108. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23166/11594>
- Cámara, N., & María, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2010/201024390019/>
- Caucus (2000). *Una agenda de los derechos de los niños y niñas para la próxima década*. <http://www.unicef.org/spanish/specialsession/documentation/documents/ChildRightsCaucspan.pdf>
- Cenobio-Narcizo, F. J., Guadarrama-Orozco, J. H., Medrano-Loera, G., Mendoza de la Vega, K. y González-Morales, D. (2019). Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 76 (5). <https://doi.org/10.24875/bmhim.19000007>
- Comisión Coordinadora del Sector Justicia. (2009). *Ley de protección integral de la niñez y adolescencia (LEPINA)*. 1 ed. Comisión Coordinadora del Sector Justicia (UTE), 90 p. <http://escuela.fgr.gob.sv/wp-content/uploads/Leyes/Leyes-2/LEY-DE-PROTECCION-INTEGRAL-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA.pdf>
- Córdoba, C. I. (2013). *Procesos de Resistencia a la Participación Infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Repositorio CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/490/CordobaClaudiaIalsabel2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Corominas, Joan, y José Antonio Pascual (2012). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Texas A&M University.
- Clandinin, J., Pushor, D. y Murray-Orr, A. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. doi:<https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Clavijo, S. S., Collazos, P. G., & Cediell, M. F. (2016). La participación de los niños y las niñas. Un aporte al estado del arte. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 244-267. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/487b53fd3be719a0c8b5bcffedeca81f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1246336>
- Contreras Melipil, J., & López Puga, R. (2015). *Experiencia de participación protagónica infantil, en espacios comunitarios de niños y niñas líderes de la comuna de El Bosque*. [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional.
- Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/773/77321592022/>
- Creswell, J. (1994). *El diseño de la investigación cualitativa*. Disponible en <http://www.fcs.uner.edu.ar/libros/archivos/ebooks/Ciencia%20&%20Tecnologia/InvestCualitativa.pdf>
- Cussiánovich, A. (2002). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

- Cussiánovich, A. (2015). El ocultamiento de los derechos específicos de las niñas y niños en las nuevas salvaguardas del Banco Mundial. *Revisa Internacional NATs desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs, Año XIX (25)*, 85-102.
- Cussianovich, A. (2018). Juventudes y niñeces de nuestra abya-yala: lugar de enunciación de un humanismo otro. *Europa Pappers, 4*, 1-30.
- Díaz Gómez, A. (2013). Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales- Cinde]. Repositorio Institucional. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/507>
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 16(1)*, 101-113. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/abae2224cc1405977a188e1bce48437c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=236258>
- Dussel, E. (1996). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural Editores.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad, 6(2)*. 9-28. Recuperado de [http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/840/pdf\\_105](http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/840/pdf_105)
- Enesco, I. (2001). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/4865/514517%20historia.pdf?sequence=1>
- Fernández I, & Barrera, J. (2009). "Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?". Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social, 16*, pp. 111-126. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/13548>

- Fernández, M., Malagamba, M., & Tassano, M. (2005). La circulación de la palabra y los adolescentes. Análisis del proyecto adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. *Question*, 1(8). Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/931>
- Ferraroti, F. (1983). Biografía y ciencias sociales. Historia oral e historias de vida. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 18 (1), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? Traducción de Jorge Dávila. *Actual*, 28. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/15889/davila-que-es-la-ilustracion.pdf>
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto/The Hermeneutics of the Subject: Cursos Del College De France, 1981-1982/Lectures at the College De France, 1981-1982* (Vol. 237). Akal.
- Foucault, M. (2011). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Frías, A., & Hidalgo, J., & Parra, M., & Urrea, J. (2009). *Percepción de la participación infantil de niños y niñas que conforman la Coordinadora Comunal de Infancia de la Comuna de Concepción durante el año 2009*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Repositorio Institucional. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/237>
- Galván, I. M. P., & Cervantes, a. D. L. C. O. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>
- Garcés Giraldo, L. F. y Giraldo Zuluaga, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14 (22), 187-201.

- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Agora* 17(1), 225-264.
- Guerra, E. (2005). Citizenship knows no age: children's participation in the governance and municipal budget of Barra Mansa, Brazil. *Children Youth and Environments*, 15(2), 151-168. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.2.0151?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.2.0151?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Hart, R. (1997). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef. P.A.U.
- Haverkamp, B. E. y Young, R. A. (2007). Paradigms, purpose, and the role of the literature: Formulating a rationale for qualitative investigations. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 265-294.
- Herrera, M.C. y Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *ACSC*, 40 (2), 279-311. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/42384/44015>
- Horrach Millares, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía historias y modelos. *Revista de Filosofía Factonum*, 6,1-22.
- Huerta, J. E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 121-145. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100007&lng=es&tlng=es)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- IAWGCP. (2008), *Children as Active Citizens: A policy and programme guide*. Bangkok, Tailandia. Disponible en [http://www.crin.org/docs/JT\\_active\\_citizens.pdf](http://www.crin.org/docs/JT_active_citizens.pdf)
- James, A. y Prout, A. (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge: Oxon.

- Kaminsky, G. (2009). *El sujeto mimetizado*. Psicología Social. Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2015/05/782-Psicologa-Social-e-Institucional-I-Kaminsky-2015-2docuat.pdf>
- Kohler, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global. *MILLCAYAC-Revista Digital de Ciencias Sociales*, III, 5, 245-272.
- Liebel, M. (2007). *Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología UCM.
- Llanos Román, G., & Valladares Gutiérrez, P. (2007). Junta de Vecinos Infantil: Una experiencia de Participación [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106547>
- Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*, 26 – 28. <https://iberoamericasocial.com/arte-territorio-re-existencia-una-aproximacion-decolonial>
- Martínez, E. (2014). *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: Ideales o realidades*. [tesis de maestría. Universidad de Manizales]. RIDUM. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1730>
- Mayall, B. (2000): “The Sociology of Childhood in Relation to Children’s Rights”, *The International Journal of Children’s Rights*, 8, pp. 243–259.
- Mesa Arango, A. y Quiroz Posada, R. E. (2012). Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hannah Arendt. *Estudios Políticos*, 40, 38-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429068003>

- Morales, J. R. (2009). Espacios de participación ciudadana: los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, 68, 85-100. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R68\\_8.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R68_8.pdf)
- Ministerio de Comunicación Bolivia. (2014). Ley 548. Código Niña, Niño y Adolescente. [https://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale\\_vida\\_a\\_tus\\_derechos/archivos/LEY%20548%20ACTUALIZACION%202018%20WEB.pdf](https://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale_vida_a_tus_derechos/archivos/LEY%20548%20ACTUALIZACION%202018%20WEB.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social. *Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia*, 2017. <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=109010&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Montserrat, I. y Carles, F. (2006). "Historia de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferraroti". *Revista de Recerca i Formació en Antropologia. Periferia*, 5(2), 1-14, Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.162>
- Novella, A (2008). Formas de Participación Infantil: la concreción de un derecho. *Revista de intervención socioeducativa*, 38, 77-93.
- Numer, M. E. (2015). Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia, Guatemala [tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10469/7141>
- Ochoa, S. R. (2013). "Son cosas de niños". La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(1), 151-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268756>
- Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar: Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25(2), 181-195.

- Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272008000200002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272008000200002)
- Osorio Ballesteros, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica*, 31(87), 111-142. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732016000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732016000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Palacio, M. C. (2020). *La familia. Meditaciones sociológicas en tiempos ambiguos*. Ensayo Colección Deslindes. Sílabo Editores. 246 p.
- Palacios Mena, N. (2016). *Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. Repositorio Institucional. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/518>
- Patiño Gaviri, C.D., Duque Monsalve, L.F & Villa, E. E. (2017). Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo. *El Ágora USB*, 17(1) 75-94.
- Pávez Soto, I. y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedades e Infancias* 3, 193-210. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(1), 81-102.
- Pávez, I. (2010). La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños en familias peruanas en Barcelona. *Papers: Revista de Sociología*, 95(2), 441-455. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v95n2.76>

- Pérez Aparicio, J. M. (2012). *La participación de la infancia en los Gobiernos municipales: una colaboración necesaria entre escuela y Ayuntamiento* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1847>
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(38), 311-320. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2008). Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa Out-Dez*, 24(4), 415-421. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004>
- Plan Internacional RD. (1987). *Plan International República Dominicana*. <https://plan-international.org/es/republica-dominicana>
- Presidencia de la República de Nicaragua. (2006). *Programa de cooperación para contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes*. [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28\\$All%29/B2B02DC626218EB60625755F007A7136?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28$All%29/B2B02DC626218EB60625755F007A7136?OpenDocument)
- Quirós, A., Velázquez, Á., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod\\_resource/content/0/tecnicas\\_interactivas1.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf)
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Ley orgánica para la protección del niño y el adolescente (LOPNNA)* Recuperado de: [https://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA\(1\).pdf](https://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA(1).pdf)
- Rizo García, M. (2004). Reseña de "El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea" de Leonor Arfuch. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVI (190), 232- 238.



- Rojas, R. M., & Zúñiga, C. F. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de Educación*, 20(1), 123. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/531>
- Rosemberg, C. R., & Manrique, M. S. (2007). Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil: ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños? *Psykhé*, 16(1), 53-64. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100005>
- Ruiz, S. (2013). *Análisis de las experiencias de participación de las y los adolescentes en los consejos consultivos nacionales de niños, niñas y adolescentes en el Ecuador* (tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, Quito). <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6415>
- Ruiz Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas y niños jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005/2008* (tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). <http://hdl.handle.net/11441/26570>
- Saldarriaga Vélez, J. A. (2016). De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares. Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/540>
- Salinero, J. A. (2013). El concepto foucaultiano de experiencia en la filosofía con niños. *XI Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP*. 7 p.
- Shier, H. (2010). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. En CESESMA, Universidad del Norte de Nicaragua. *Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua*. [http://www.harryshier.net/docs/Shier-Teoria\\_de\\_participacion\\_infantil.pdf](http://www.harryshier.net/docs/Shier-Teoria_de_participacion_infantil.pdf)

- Shier, H., Hernández, M., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2013). Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos en Nicaragua: metodologías, modalidades y condiciones facilitadoras para lograr impacto real. *Rayuela. Revista latinoamericana de infancia y juventud en lucha por sus derechos*, 2(7), 121-134. Recuperado de [http://www.cesema.org/documentos/Shier\\_et\\_al-Incidencia\\_de\\_NNA\\_como\\_ciudadanos\\_activos.pdf](http://www.cesema.org/documentos/Shier_et_al-Incidencia_de_NNA_como_ciudadanos_activos.pdf)
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia: la imagen de nosotros mismos*. Norma.
- Tascón, A. (2020). Sistematización de la experiencia revisión y ajuste del reglamento de justicia propia. Jurakuita: dachi jauri dachi kurisia biia nibaita. la sabiduría: nuestro pensamiento y espíritu de vivir bien. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM.
- Torres, E. (2015). *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de México]. Repositorio Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres, E. (2014). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. *Rayuela. Revista latinoamericana de infancia y juventud en lucha por sus derechos*, 5(9) p. 105. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Rayuela%209.pdf#page=104>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vargas, O. R., Giraldo, Y. N., & Trujillo, M. L. M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. DOI: <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v14n2a14>
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). De la ocupación al diálogo. Nuevas formas de conocer, de representar, de incluir. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 132-159.

- Vega, M. J., & García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación & Desarrollo*, 13(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/268/26813204/>
- Wasserman, T. (2001). “¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’”, *Ensayos y Experiencias*, 8 (41), pp. 60-69.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible, *Revista Polis*, 9(27), pp. 355-366. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

## **Anexos**

### **Anexo 1. E1-Cartografía social**

#### **DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

#### **Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.**

##### **Encuentro # 1.**

**Objetivo de la investigación relacionado:** Develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.

##### ***Cartografía social***

El objetivo de esta técnica es identificar lugares que se hallan más allá del mundo conocido, es decir mundos intra e intersubjetivos, espacios habitados, deshabitados y transitados, espacios de sueños y de deseos; observando los mapas que cada sujeto traza a lo largo de su diario vivir, en donde expresa sus mundos a través de una serie de claves que hacen comprensible el universo que conoce y el cómo se conoce.

La técnica se basa en dibujos de lo que significan para las personas el espacio (lugar, tiempo) en el que habitan. En los mapas aparecen elementos que son importantes para los sujetos y por medio de estos se expresan los intereses y familiaridades que tiene con su entorno. Los mapas como toda forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones,

homogenizaciones, visibilizaciones e invisibilizaciones, en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social.

Permiten reconocer y expresar dónde viven los niños y niñas, sus paisajes, sus costumbres, entre otros. Las personas se identifican con los elementos que representan en su vida cotidiana, adicional a lo anterior también posibilitan lo siguiente:

- ✓ Permite el desplazamiento virtual por un territorio. (espacio-temporal)
- ✓ Facilita posicionar, jerarquizar y poner en escena.
- ✓ Se pueden especificar coordenadas, nexos, relaciones.
- ✓ Se pueden detectar y establecer unidades.
- ✓ Es posible crear mapas con puntos de referencia de acuerdo con el interés de las personas.
- ✓ Facilita la localización y visualización de elementos, objetos o relaciones seleccionados.
- ✓ Permite reducir el foco de atención sobre determinados aspectos a observar.

La cartografía social surge como una herramienta de planificación y transformación, en este sentido permite no solo reconocer, investigar y develar el conocimiento integral del territorio que poseen los grupos poblacionales y las comunidades, sino que se convierte en un valioso instrumento para la planeación participativa, fundamentalmente en la fase diagnóstica.

La cartografía permite construir conocimiento colectivo y participativo sobre el territorio, no solo para la comprensión, sino también para la movilización social. Los mapas que se construyen dan cuenta del pasado, presente y futuro de los escenarios de vida, se encuentran anclados a la historia, la cultura, la geografía, el ambiente, la economía, pero también a los deseos, sueños y aspiraciones (Pino, Y, 2019).

A través de la construcción de mapas es posible reconocer las vivencias y experiencias de NNA frente a la participación en diferentes escenarios de su territorio; en el trazado de los diferentes escenarios aparecen las voces de los sujetos quienes dibujan y narran sus vivencias.

### ***Desarrollo de la Técnica.***

Cada participante plasmará en un pliego de papel un mapa que refiera las necesidades del tema a tratar; se establece un debate y acuerdo entre los integrantes sobre lo que se va a plasmar y posteriormente se genera conversación frente a lo plasmado. Después se fijan los trabajos de los

participantes en un lugar visible con el fin de reconocer la creación de cada uno. Luego cada persona observará detalladamente y escuchará lo planteado en cada una de las cartografías.

Permite tener una descripción general, y una mirada panorámica de lo expresado, lo cual facilitará el comprender la realidad del otro y su mundo, al igual que el propio, haciendo conscientes maneras de pensar, interactuar y sentir el ambiente y espacio que habitamos (Quirós et al., 2002).

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		207
45 minutos	Desarrollo	-Entrega de materiales. -Los participantes realizarán el mapa de los lugares que consideren más importantes en su vida. -Posteriormente se les pide que expresen en cuáles de esos lugares sienten que han tenido experiencias de participación, ubicando cuáles y dónde específicamente.	2 pliegos de papel cka.  Marcadores y papeles de colores.	
60 minutos	Cierre	Cada mapa es socializado por su creador-a. La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes; adicional a ello se sugieren las siguientes como preguntas generadoras frente al diálogo:  <i>¿Qué se observa?</i> <i>¿Cómo se distribuyen los elementos que aparecen en las cartografías?</i> Lo que no se presenta... Lo que queda afuera... <i>¿Qué expresa la cartografía?</i> <i>¿Desde dónde se expresa?</i> <i>¿Qué lugar es?</i> <i>¿A quiénes les gusta utilizar este lugar?</i> <i>¿Qué actividades se desarrollan allí?</i> <i>¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar?</i> <i>¿Qué tipo de problemas se presentan allí?</i> <i>¿Qué reglas existen para estar en este lugar?</i> <i>¿En qué momentos y en qué tiempos es permitido estar en este lugar?</i>	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, cada uno de los participantes registrará en su diario lo que se le suscita en el encuentro a manera de síntesis.		
10 minutos	La pregunta viajera	Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entrega una pregunta viajera, que tiene como objetivo poder profundizar frente a lo abordado, cada participante la consigna en su diario y se la lleva para traerla respondida en el siguiente encuentro. La pregunta viajera para este encuentro es: <b>¿Cuáles son los principales lugares que identifiqué, que han sido claves para mi participación, y qué han significado estos lugares para mí?</b>		

**Anexo 2. E2-Colcha de retazos****DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD****Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE  
SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.****Encuentro # 2.**

**Objetivo de la investigación relacionado:** Analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades.

***Colcha de retazos.***

La técnica tiene como objetivo develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social. Se basa en representaciones en las que los sujetos reconocen y exteriorizan sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas frente a su vida cotidiana, donde se pretende que se manifiesten los aspectos más significativos para ellos-as. Asimismo, la técnica permite develar distintas formas en las que los sujetos apropian su cotidianidad y su realidad. La colcha de retazos da cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sujetos frente a diversas situaciones y momentos.

***Desarrollo de la Técnica.***

El desarrollo del trabajo comienza con un momento de elaboración individual en donde cada uno de los participantes construye en un pedazo de papel en forma de cuadrado su percepción del tema a trabajar; para ello es importante que los participantes tengan a su disposición la mayor cantidad de materiales que les facilite desplegar su imaginación y creatividad.



Cuando se finaliza la elaboración individual, es decir sus “retazos”, se ubican estos sobre un pedazo de papel (se sugiere que sea un papel resistente) de modo que todos queden fijados formando una Colcha de retazos; esto con el fin de que los participantes puedan visualizar el trabajo de todos los retazos unidos.

Posteriormente, llega el momento de narración donde los participantes expresan sus opiniones y percepciones sobre lo que observan en la Colcha de Retazos. Es importante lograr que se comparta aquello que quiso expresar en su retazo; es necesario generar un ambiente de confianza que propicie la fluidez del diálogo frente a las diversas elaboraciones.

### ***Interpretación.***

Es pertinente contar con preguntas que propicien la reflexión y que al mismo tiempo sirvan de puntos de focalización para la información que se necesita generar en el proceso investigativo. Luego de compartir llega el momento en el cual se busca que los participantes concluyan, sintetizen y elaboren construcciones frente al tema abordado; en este momento se posibilita la reflexión sobre el sentido de lo expresado en la colcha de retazos y se da la posibilidad de registrarlo en el diario de cada participante.

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		210
45 minutos	Desarrollo	-Entrega de materiales. -Los participantes realizarán 4 retazos (diferentes), en donde expresen algunos sentimientos, emociones y sensaciones, cuando piensan en sus experiencias de participación, se pide que lo plasmen en cada uno de los retazos.	8 octavos de cartulina.  Marcadores y papeles de colores.	
60 minutos	Cierre	-Se les pide que dispongan en el espacio de manera consecutiva, cada uno de los retazos elaborados y que cuenten lo que representa- expresa cada uno. Cada retazo es compartido por su creador-a. La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes; adicional a ello se sugieren las siguientes como preguntas generadoras frente al diálogo: <i>¿Qué se observa? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los retazos?</i> <i>¿Qué sensaciones genera lo expresado?</i> <i>¿Cuáles son los aspectos más relevantes que expresa la Colcha de Retazos, en cuanto a la vida cotidiana de los sujetos?</i>	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, cada uno de los participantes registrará en su diario lo que se le suscita a manera de síntesis.		
10 minutos	La pregunta viajera	Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entrega una pregunta viajera, que tiene como objetivo poder profundizar en lo abordado; cada participante la consigna en su diario y se la lleva para traerla respondida en el siguiente encuentro. La pregunta viajera para este encuentro es: <b>¿Qué ha significado para mí la participación, qué sentido tiene esto en mi vida?</b>		

### **Anexo 3. E3-Fotopalabra**

## **DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

### **Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.**

#### **Encuentro # 3**

**Objetivo de la investigación con que se relaciona:** Interpretar las vivencias de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, en el contexto de sus experiencias de participación.

#### ***Fotopalabra***

La técnica tiene como objetivo narrar desde las fotografías o álbumes de fotos: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades.

Como lo plantea Silva (1998) las fotografías son el medio que produce imagen, que se muestra para después ver en una especie de diálogo aplazado desde las personas que las narran o las relatan. La acción misma del relato corresponde a su condición propiamente verbal y literaria. De esta manera, la fotografía, no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira). En este sentido, la foto no muestra un objeto, una persona, sino su huella, lo cual incita a traspasar las evidencias, a romper el marco de lo obvio para conseguir lo que está detrás, como un intento por captar lo real. Permiten identificar qué muestran, qué ocultan y cómo configuran eso que muestran u ocultan. Las fotos son un tesoro (de cultura) visual que hay que descubrir y revelar.

La fotografía es memoria y, por ende, facilita la recuperación de esta, al evocar recuerdos, momentos y hechos significativos. De esta forma, las fotografías se relacionan con modos de la vida profunda, con imaginarios, con las maneras como los seres humanos conciben la vida. Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a nuestra infancia, un recorrido por las huellas de cómo “yo” me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo (Quirós et al., 2002).

### ***Desarrollo de la Técnica.***

Previo a la sesión se avisa a los niños y las niñas llevar algunas fotografías que consideren representativas en su vida (en este caso en relación con sus experiencias de participación y en diferentes espacios y momentos). Ya en el encuentro se les pide colocar las fotografías sobre un pliego de papel; inicialmente se les pide a los participantes que traten de describir lo que ven en las fotos. De esta manera, se pueden identificar espacios, objetos, actos, actividades, eventos, tiempos, actores, hitos, sentimientos.

La técnica busca que cada persona intercambie y comparta sentimientos, vivencias, significados, sentidos, comprensiones y relaciones que se visualizan o se generan a partir de las fotos y sus relatos, las huellas existentes en ellas y las marcas que generan en sus vidas, los signos y símbolos que se identifican, los modos de vida que se revelan en ellas. Esto permitirá armar una historia y lograr acercamientos a la vida de los niños y las niñas, a los procesos que han vivido y a los que se encuentran inmersos en la actualidad.

A partir de lo presentado se busca establecer relaciones entre las fotos, con el propósito de emprender un camino hacia la comprensión de lo cotidiano, de las formas de vida, de las prácticas sociales, de las tradiciones, de los procesos de interacción, cambios y transformaciones, de cómo todo esto influye en la vida de las personas, en los imaginarios y en las concepciones que se tienen (Quirós et al., 2002).

En este momento los sujetos dialogan sobre lo observado en las fotos, los nuevos sentidos que encontraron, las nuevas relaciones que establecieron, las nuevas comprensiones sobre su vida y la de los otros y tienen un espacio para consignarlo en su diario.

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		213
45 minutos	Desarrollo	-Entrega de materiales. -se dispondrán en una cartelera las fotos, realizando una breve descripción de las mismas, teniendo en cuenta las indicaciones que se han dado anteriormente.	2 pliegos de papel cka.  Marcadores y papeles de colores.	
60 minutos	Cierre	-Se les pide que dispongan en el espacio las carteleras realizadas con las fotografías y que cuenten lo que representa- expresa cada una.  La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes; adicional a ello se sugieren las siguientes como preguntas generadoras frente al diálogo:  <i>¿Qué dicen las fotos?</i> <i>¿Qué no dicen?, ¿Qué callan las fotos?</i> <i>¿Qué vemos de nuestras vidas en las fotos?</i> <i>¿Cuáles son los sucesos de nuestras vidas que no se han logrado registrar? , ¿Sobre qué no tenemos relatos?</i> <i>¿Cuáles fotos preservamos? ¿Por qué? , ¿Para qué? , ¿Para quién?</i>	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, cada uno de los participantes registrará en su diario lo que se le suscita a manera de síntesis.		
10 minutos	La pregunta viajera	Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entrega unas preguntas viajeras, que tienen como objetivo poder profundizar en diferentes temas de lo abordado, cada participante la consigna en su diario y se la lleva para traerlas respondidas en el siguiente encuentro.  Las preguntas viajeras para este encuentro son: <b>¿Cuáles son las vivencias de la participación que considero más relevantes para mí? ¿Las que más recuerdo, por qué? ¿Qué ha representado eso en mi vida?</b>		

## **Anexo 4. E4-Mural de situaciones**

### **DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

#### **Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.**

##### **Encuentro # 4.**

**Objetivo de la investigación con que se relaciona:** Interpretar las vivencias de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, en el contexto de sus experiencias de participación.

##### ***Mural de situaciones***

La técnica tiene por objetivo identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales. Es una técnica en la cual se posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos y los grupos han estado o están involucrados, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades.

##### ***Desarrollo de la técnica***

Previo al comienzo de la sesión la investigadora fijará en un lugar visible para todos los participantes (una pared, un tablero) un pedazo grande de papel en limpio, en el cual será plasmado el Mural de Situaciones. Inicialmente, cada participante plasmará en un pedazo de papel su percepción sobre el tema a trabajar valiéndose de dibujos, gráficos y textos. Posteriormente, se elegirá un espacio del Mural para plasmar allí su elaboración, para lo cual se disponen materiales que potencien la creatividad de los participantes.

***Expresión.***

Cuando se finaliza la creación, se realiza una conversación donde se comparten y expresen los productos logrados en el trabajo desarrollado. Es importante que se pueda observar permanentemente lo que finalmente queda plasmado en el mural.

La investigadora en conjunto con los participantes busca construir una interpretación final de lo que ha sido expresado, objetivando situaciones y manifestaciones por medio de las cuales se expresan socialmente sus vivencias, comprendiendo y haciendo conscientes marcas que permanecen, hechos y sucesos plasmados.

Luego, llega el momento de síntesis en el cual se busca que los participantes concluyan a partir de la reflexión del tema abordado, develando la forma como se nombran y se relatan los hechos, las percepciones y formas de comprenderlos y las maneras en que los sujetos los relacionan. En este momento de la técnica se pretende develar los significados y sentidos que los sujetos otorgan a su realidad social.

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		
45 minutos	Desarrollo	<p>-previo al encuentro se solicita a los participantes llevar recortes de prensa, de revistas, carteles, volantes entre otros- que tengan relación con experiencias de participación.</p> <p>-Los dispondrán en una cartelera a manera de mural, agregando las frases, símbolos o dibujos que consideren necesarios a partir de cómo van disponiendo los materiales en el mural.</p>	<p>1 pliego de papel ckaf.</p> <p>Recortes de prensa, revistas, volantes, entre otros.</p> <p>Marcadores y papeles de colores.</p>	
60 minutos	Cierre	<p>-Se les pide a los participantes que observen finalmente el mural que ha sido construido y que describan lo que allí queda plasmado.</p> <p>La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes; adicional a ello se sugieren las siguientes como preguntas generadoras frente al diálogo:</p> <p><i>¿Qué se ve?</i></p> <p><i>¿Cómo se distribuyen los elementos en el espacio?:</i> adentro–afuera; grande–pequeño; personas–objetos–animales; relaciones–tensiones; vínculos–conflictos.</p> <p><i>¿Qué percepciones genera lo que se observa?</i></p> <p><i>¿Qué le falta al Mural, qué les gustaría agregar?</i></p> <p><i>¿Qué está expresando el Mural?</i></p> <p><i>¿Por qué?</i></p>	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, cada uno de los participantes registrará en su diario lo que se le suscita a manera de síntesis.		



10 minutos	La pregunta viajera	<p>Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entregan unas preguntas viajeras, que tienen como objetivo poder profundizar en lo abordado, cada participante la consigna en su diario y se la lleva para traerla respondida en el siguiente encuentro.</p> <p>Las preguntas viajeras para este encuentro son: <b>¿Qué es para mí la participación? , ¿Qué condiciones, lugares, personas, entre otros, han hecho o no posible que yo participe? ¿Qué ha representado esto en mi vida?</b></p>		
------------	---------------------	--	--	--

**Anexo 5. E5-Zoom****DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD****Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE  
SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.****Encuentro # 5.**

**Objetivo de la investigación con que se relaciona:** Interpretar las vivencias de niños y niñas ubicados en diversos escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, en el contexto de sus experiencias de participación.

**ZOOM.**

El objetivo de la técnica es recrear y ubicar situaciones, hechos y construcciones simbólicas significativas que inciden en la dinámica social de los sujetos, grupos y comunidades.

Esta técnica se basa en imágenes, las cuales de manera intencionada por la investigadora recrean una historia que no es ajena o extraña a los participantes. Estas imágenes motivan a los participantes a elaborar diferentes interpretaciones frente a lo que ellos expresan, lo cual propicia el debate y la discusión desde las diferentes percepciones que se presentan. Por ser una técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones.

A partir de la escena que construyen las imágenes, los participantes pueden desde sus propias vivencias, experiencias y construcciones simbólicas intervenir y modificar la escena quitando, agregando y ampliando tiempos, actores, espacios y hechos.

### ***Desarrollo de la Técnica.***

En esta técnica los momentos de la descripción, expresión, interpretación y toma de conciencia se presentan de manera simultánea así: previo al encuentro con los participantes, la investigadora elabora una historia con imágenes (dibujos, caricaturas...) en retablos del mismo tamaño (Quirós et al., 2002).

Inicialmente se motiva a los niños y las niñas a participar de este espacio desde un ejercicio de observación donde podrán describir, ubicar y relacionar dicha historia con su vida. Las imágenes son presentadas de manera secuencial así:

Se presenta una primera imagen sencilla para que los niños hablen sobre ella, *¿qué se está dando al interior de esa escena?, ¿este hecho sucede con frecuencia?, ¿es agradable o desagradable?, ¿trae consecuencias, ¿cuáles y a quienes?* Esta primera imagen es vista por los participantes como un todo. Una vez descrita esta escena por cada uno de los participantes, se procede a mostrar la segunda imagen que es la ampliación y continuación de la historia, en este momento los participantes inician un proceso de comparación, diferenciación y relación con sus experiencias y con lo que generó la primera imagen. Es aquí donde ambas imágenes cobran un nuevo sentido y significado. Este momento puede orientarse desde estas preguntas: *¿con qué se relaciona esta escena?, ¿qué hechos antecedieron a esa escena?*

Luego se presenta una tercera imagen que agrega elementos nuevos a la primera y a la segunda imagen, lo cual permite resignificar, ampliar y contextualizar las reflexiones elaboradas hasta ese momento, asimismo permite ubicar, abrir la mirada, encontrar elementos nuevos, dar sentido a las imágenes y ampliar el horizonte de interpretación individual y colectiva.

Después de haber observado, descrito e interpretado las imágenes, los participantes pueden expresar cómo construyen en la totalidad la historia a partir de las mismas, lo que permite a su vez acercarse a una comprensión y descripción de su realidad.

Al terminar la historia, la investigadora, recoge lo expresado por los participantes; finalmente, se reúnen estas construcciones para elaborar un nuevo relato conjunto.

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		
45 minutos	Desarrollo	-se presentan las imágenes de manera consecutiva, atendiendo a las indicaciones presentadas anteriormente en el desarrollo de la técnica. -las imágenes se irán pegando en un cartel a medida que se vayan presentando.	Imágenes generadoras para la historia.  Marcadores y papeles de colores.	
60 minutos	Cierre	-Se le pide a cada participante, que a partir de lo que fue expresando en cada una de las imágenes, y con la totalidad de la secuencia que queda, pueda escribir un relato a partir de lo expresado. - posteriormente se leerán en voz alta cada uno de los relatos. - para finalizar se les pide a los participantes que intenten construir un relato conjunto a partir de los relatos contruidos por cada uno-a  La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, cada uno de los participantes registrará en su diario lo que se le suscita a manera de síntesis.		
10 minutos	La pregunta viajera	Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entregan unas preguntas viajeras, que tienen como objetivo poder profundizar en diferentes temas de lo abordado, cada participante las consigna en su diario y se las lleva para traerlas respondidas en el siguiente encuentro.  Las preguntas viajeras para este encuentro son: <b>¿Desde cuándo he participado? ¿Cómo lo he hecho? ¿Dónde? ¿En qué he participado y cómo ha afectado o no la participación lo que yo soy?</b>		

**Anexo 6. E6-Tras las huellas****DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD****Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE  
SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.****Encuentro # 6**

**Objetivo de la investigación con que se relaciona:** Develar los procesos de configuración de subjetividades de niños y niñas ubicados en diferentes escenarios institucionales y comunitarios de Colombia, Perú y El Salvador, a partir de sus experiencias de participación.

***Tras las huellas***

La técnica tiene como objetivo poder representar, a manera de espiral del tiempo (espacios y momentos) diversas acciones y lugares en relación con las experiencias de la participación.

***Descripción de la técnica***

Con el acompañamiento de la investigadora los niños y las niñas construirán su propia espiral del tiempo evocando a largo de su vida momentos relacionados con sus experiencias de participación en diversos espacios y tiempos. Con este instrumento se busca identificar inicialmente las prácticas vivenciadas y las instituciones en las que se enmarcan las mismas, tales como la familia, la escuela, la comunidad y las otras que se encuentran en el entramado cultural y social. Los espirales serán fotografiados y su explicación grabada para luego transcribirse.

<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		222
45 minutos	Desarrollo	-Entrega de materiales. -se les pide a los participantes que revisen de manera general sus diarios de la experiencia, y vayan resaltando en ellos las cosas que más les llaman la atención.	2 pliegos de papel ckaf.  Marcadores y papeles de colores.	
60 minutos	Cierre	-Se les pide que con lo revisado en sus diarios y con todo lo evocado durante el ejercicio investigativo, representen en un espiral (cómo cada uno quiera) lo que han representado las diferentes reflexiones generadas en este proceso, que hagan el recuento de los lugares, circunstancias, personas, obstáculos, oportunidades... entre otros, en relación con sus experiencias de participación.  - posteriormente se socializarán los espirales con las respectivas expresiones de lo que se ha representado por cada uno-a.  La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, se le pide a cada uno de los participantes que escriban una carta dirigida a algún joven de los participantes de la investigación en los otros países que se les ha compartido hacen parte de la investigación, a partir de la pregunta qué es para mí la participación y que ha significado en mi vida...  Estas cartas serán intercambiadas entre los diferentes participantes de la investigación, al finalizar todo el trabajo de campo, y servirán a su vez como introducción al círculo de la palabra, en el cual se realizará una socialización compartida, a partir de la experiencia de la investigación.		

		Dadas las diversas ubicaciones geográficas de los participantes, se realizará a través de un enlace virtual.		
10 minutos	La pregunta viajera	<p>Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entregan unas preguntas viajeras, que tienen como objetivo poder profundizar en diferentes temas de lo abordado, cada participante las consigna en su diario y se las lleva para traerla respondida en el siguiente encuentro.</p> <p>La pregunta viajera para este encuentro es: <b>¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi experiencia de la participación? ¿Qué papel ha jugado la participación en mi vida? ¿Encuentro relaciones entre lo que yo soy ahora y mis experiencias de participación, si, no por qué?</b></p>		

## **Anexo 7. EF-Círculo de la palabra**

### **DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

#### **Proyecto de tesis: LA PARTICIPACIÓN COMO EXPERIENCIA, UNA MIRADA DESDE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS.**

##### **Encuentro Final.**

**Objetivo de la investigación con que se relaciona:** Analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades.

##### **Círculos de la palabra**

La técnica tiene por objetivo proponer conversaciones generativas, donde desde lo vivido en el proceso de la investigación, puedan generarse reflexiones generales, en clave dialógica.

##### ***Descripción de la técnica***

Con la información recolectada en las técnicas utilizadas a lo largo del proceso, se convoca a un círculo de la palabra (que desde las estrategias convencionales sería similar a un grupo focal) con la intención de discutir, priorizar, ampliar o agregar información frente a los diversos elementos abordados. Este escenario parte de lo reconocido, pero busca profundización a partir de diversas preguntas generadoras. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas estarán todos ubicados en contextos diferentes, se acudirá a las tecnologías de la información y la comunicación como alternativas adicionales para efectuar dichos círculos.



<b>Tiempo</b>	<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Materiales</b>	<b>Responsables</b>
15 minutos	Encuadre	Bienvenida a los participantes y descripción breve del trabajo a realizar		
45 minutos	Desarrollo	-presentaciones generales de los participantes a través del enlace virtual.	Plataforma para conexión virtual.  Cartas enviadas.  Diarios de la experiencia.	
60 minutos	Cierre	- Compartir desde las cartas enviadas y escritas lo que ha significado para cada uno y cada una las experiencias de participación en su vida.  - Al finalizar todas las presentaciones se pide que compartan recomendaciones, percepciones o asuntos que quisieran agregar.  La investigadora escuchará, grabará y tomará nota de lo presentado por los participantes	Grabadora	
20 minutos	Mi diario	A partir de la conversación propuesta, se le pide a cada uno de los participantes que escriban en su diario lo generado a partir del círculo de la palabra.		
10 minutos	La pregunta viajera	Con el cierre de las reflexiones consignadas en el diario y en la conversación en general, se entrega una pregunta viajera, que tiene como objetivo poder profundizar en diferentes temas de lo abordado, cada participante la consigna en su diario y se la lleva para traerla respondida en el siguiente encuentro.  La pregunta viajera para este encuentro es: <b>¿Qué ha significado para mí la experiencia de participar y compartir en esta investigación?</b>		

## Anexo 8. Crónicas de una travesía

### CRÓNICAS DE UNA TRAVESIA- PERÚ 2019.

#### Mayo 29. Villa María del Triunfo

Salgo sin una referencia clara, solo sé que el corazón me salta y las preguntas me asaltan, ante lo que en pocas horas podré reconocer.

Hoy iremos a Villa María del triunfo, allí hay una de las bases de los niños y adolescentes trabajadores, adicional a ello reconoceremos en campo una experiencia DESNNA (Defensoría escolar de niños niñas y adolescentes) y un PROMINNATS. (Programa de microfinanzas de NNA)

La DESNNA en la escuela san José obrero de Villa María, es acompañada por la profe Mariana, una joven y dulce mujer, recién graduada de trabajo social, y que se balancea entre sus sueños, sus ganas de transformación, y su desesperanza infundada en la incredulidad frente a los gobernantes y la posibilidad de transformar vidas en condiciones de extrema pobreza.

Mariana me presenta con orgullo y alegría, la caseta que han logrado construir para institucionalizar como centro formal de la DESNNA. Los niños entran y salen a su voluntad, corren, llegan a pedir colorear, y ella amorosamente y con voz serena, ofrece lápices y hojas de múltiples colores para que lo hagan. Veo en un rincón del espacio lanas de muchos colores, y le pregunto qué es; unas cortinas que han donado, me dice, pero no las hemos puesto para que no se ensucien...

En medio de las preguntas, dibujos, carreras y gritos de los chicos, llega a la DESNNA una reclamación: Dominic, un niño de 10 años, de ojos grandes, negros y saltones, estudiante de 5 de primaria; es acusado por la señora de las salchipapas de haber fiado unas y no pagarlas en el plazo pactado por ambos, el día anterior... Así Mariana en el mejor de sus esfuerzos pedagógicos busca mediar, preguntándole al niño frente a la situación y recordándole que él ha dado su palabra... Dominic con un pánico que trasluce su rostro le dice: Miss, no tengo como pagarle, no he conseguido el dinero, le dice ella entonces, miremos como solucionarlo, hablemos con tu mamá... mi madre está muerta, responde el, ella entre asombrada y mediadora le dice, bueno, entonces

vamos a hacerlo con tu papá, mi padre está preso, expresa él. Yo en un rincón del salón buscando ser prudente y respetuosa frente al actuar de Mariana, estoy escuchando todo, pero hago como si estuviese organizando unos dibujos, Mariana me dice entonces: Señorita usted podría venir, como se le ocurre que pudiéramos hacer para solucionar esta situación... me siento frente a frente con el niño y escucho de nuevo su historia, Dominic quedó al cuidado de su abuela, junto con sus 2 hermanos de 4 y 11 años; en la casa dice, viven sus hermanos, su abuela, su tía y los 5 hijos de ella, solo trabaja la tía, por lo que normalmente lo que come durante todo el día es una manzana... en ese momento, como es apenas lógico mi corazón se compunge, pero procuro continuar de manera tranquila la conversación, tratando de encontrar una alternativa de solución- al menos paliativa- para pagar la deuda del chico- le propongo: pensemos juntos una solución, para ayudar a cumplir con su responsabilidad de pagar “la deuda” que lo aqueja, pero asumiendo la reflexión que pudiera darse, se me ocurre entonces decirle, mira: yo te presto ese dinero, vamos a pagarlo juntos a la señora de las salchipapas, y cómo te lo devuelvo luego, me pregunta.

Le digo es sencillo (momentos antes en la conversación habíamos hablado de sus sueños, entre los cuales está crecer y ser un policía para atrapar a todos los que hacen daño y roban a las señoras mayores), cuando tu crezcas y seas un policía, vas a ayudar a algún niño que lo necesite... pero para eso falta mucho, me dice... le respondo no importa, tú vas a crecer y vas a ser lo que tu sueñas ser, siempre vas tener eso presente en tu mente y en tu corazón, y para ese entonces yo ya estaré vieja, y atraparás a los ladrones que me quieran robar, y yo desde el lugar del mundo en que me encuentre estaré orgullosa de ti y te voy a recordar siempre... ***yo a usted tampoco la quiero olvidar nunca, me dice***... lo abrazo mientras llora (y yo hago mi mejor esfuerzo para ser consuelo y no llorar también)... mientras le digo que esté tranquilo que todo va a estar bien, y que me prometa que nunca va a renunciar a sus sueños... pagamos la deuda que finalmente ascendió a 1 sol con 50 porque según doña María llevaba una adición de pollo, y al despedirnos me entrega en una hoja marcada con su nombre la siguiente frase: ***Claudia Gracias por ayudarme en estos casos .... ¡Para mí un pago más que suficiente!***

Dominic es el rostro y la historia de muchos de niños latinoamericanos, que se levantan a diario, en un contraste entre sueños y miseria, historias que marcan sus vidas, que los acompañan, pero que aun así no menguan las esperanzas de crecer, de vivir otra vida posible. El y todos los miles de NN, que sin duda tienen historias similares deberían contar con la ocasión de no tener

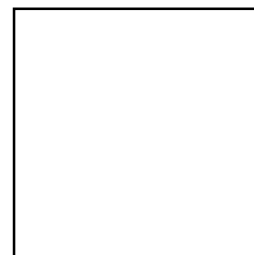
que esperar para crecer, y así poder vivir otra vida, y esto sin duda sería posible si se tuviese la posibilidad de ser niño y vivir con oportunidades.

Después, al rato, continuamos Mariana y yo conversando, hablamos de sueños, de ideas pedagógicas, de esperanza, de atrapasueños, de quitapesares y otras muchas ideas que al igual que las cortinas de colores, estoy segura hoy quedarán en el corazón de esas pequeñas casetas denominadas “La casa de la DESNNA y el Kiosco”, que más que de madera están hechas de ilusiones y de posibilidades.

A Mariana, a julio, a Leidy, a Dominic, a Gabriela a Nico (quien me invitó a una trufa del Kiosko), y a muchos otros que revolotearon a mi alrededor, les debo hoy la gratitud infinita de un día que queda registrado en mi memoria, en mi diario y en mi corazón.

## Anexo 9. . Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO



Yo soy \_\_\_\_\_ tengo \_\_\_\_\_ años,

vivo con \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Me han invitado a participar de esta investigación que se titula: La participación como experiencia, una mirada desde subjetividades de niños y niñas.

Que según lo que me ha explicado la investigadora Claudia Rodríguez, busca reconocer desde diversas voces de NNA, nuestras experiencias de participación y la relación que éstas tienen con nuestras subjetividades; es decir con lo que como personas vamos siendo en el mundo que habitamos.

Se me ha informado además que los NNA que participamos de esta investigación, estamos ubicados en Colombia, Perú y El Salvador.

He decidido aceptar libremente participar en esta investigación porque:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

También se me ha explicado que las diferentes reflexiones que se generen, serán tomadas para la escritura y posible publicación de productos relacionados con la tesis del Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, del que hace parte la investigadora. Por ello estoy de acuerdo que aparezca mi nombre (si)- (no), sin seudónimos, porque quiero que se reconozca a quién corresponden las reflexiones. De igual forma se me ha ofrecido la opción de que en caso de no querer que aparezca mi nombre puede utilizarse un seudónimo.

Además de lo anterior, autorizo a la investigadora a poder utilizar, dibujos, relatos de mi diario, y otras que considere necesarias, con fines académicos.

Para constancia se firma en \_\_\_\_\_ el día \_\_\_\_ del mes \_\_\_\_\_ del año\_\_\_\_\_.

---

---

Participante de la investigación

---

Claudia María Rodríguez Castrillón

Investigadora



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

MI NOMBRE \_\_\_\_\_

NOMBRE DE MI HIJO/A \_\_\_\_\_

La investigadora Claudia María Rodríguez Castrillón, ha invitado a mi hijo/a participar de una investigación que se titula: La participación como experiencia, una mirada desde subjetividades de niños y niñas.

Que según lo que me ha explicado la investigadora, busca reconocer desde diversas voces de NNA, sus experiencias de participación y la relación que éstas tienen con sus subjetividades.

Se me ha informado además que los NNA que participan de esta investigación, están ubicados en Colombia, Perú y el Salvador.

También se me ha explicado que las diferentes reflexiones que se generen, serán tomadas para la escritura y posible publicación de productos relacionados con la tesis del Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud, del que hace parte la investigadora.

Además de lo anterior, autorizo a la investigadora a poder utilizar, dibujos, relatos del diario que se construirá en la investigación, y otras que considere necesarias, con fines académicos.

Los resultados del estudio, serán conocidos en primer lugar por los participantes, no se dará a conocer la información que estos no aprueben para ser difundida. Esta investigación no implica riesgos físicos ni sociales.

La participación en esta investigación, es totalmente voluntaria, no implica ninguna relación contractual, ni beneficios económicos entre la investigadora y los participantes. Los niños/as, pueden retirarse cuando deseen, lo cual no implicará ningún perjuicio.

Manifiesto que estoy de acuerdo con la participación en esta investigación, comprendiendo las implicaciones que esta tiene.

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Para constancia se firma en \_\_\_\_\_ el día \_\_\_\_ del mes \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Padre-Madre-Acudiente

\_\_\_\_\_  
Investigadora

\_\_\_\_\_  
Claudia María Rodríguez Castrillón  
Investigadora



## Anexo 10. Historietas









