

**Representaciones Sociales de la Participación Infantil en la Localidad
Cuarta de San Cristóbal**

**John Eduardo Arias Castillo
Sergio Andrés Barbón Guevara**

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciado en educación
infantil**

**Tutora:
Isabel Ximena Ojeda Ortiz**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
2022**

1. Información General	
Tipo de documento	Monografía
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central.
Título del documento	Representaciones sociales de la participación infantil en espacios de participación ciudadana
Autor(es)	John Eduardo Arias Castillo y Sergio Andrés Barbón Guevara
Director	Isabel Ximena Ojeda Ortiz
Publicación	Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional - Repositorio
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Participación infantil, representaciones sociales, convención, CCLONNA, COLIA, consejo tutelar.

2. Descripción
<p>Esta monografía tiene como fin comprender las representaciones sociales que tienen niños, niñas y adultos sobre la participación infantil en espacios de participación ciudadana como el CCLONNA (Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes), COLIA (Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia) y Consejo tutelar de la localidad cuarta de San Cristóbal. Esto nos lleva a que la importancia de este trabajo se enfoque sobre una lectura de la realidad y del conocimiento común que debe el estado en que se encuentra la participación infantil, haciendo posible el análisis entre la relación que se teje entre adultos y niños en ámbitos</p>

de participación ciudadana, escenarios donde se materializan sus representaciones con relación a la garantía y los derechos de los NNA.

Se utilizó una metodología cualitativa-descriptiva sobre la cual se desarrolla la construcción de la representación social de la participación infantil desarrollando los procesos de objetivación y anclaje planteados por Moscovici que permite la emergencia de una representación social las cuales develaron el contenido de dicha representación y sobre la cual se sitúan para su análisis de cuatro imágenes (representaciones) claves: Noción de infancias, marco de derechos, discursos y la participación como un ejercicio amplio. En el marco teórico se utilizaron tres temas fundamentales: La convención de los derechos de los niños, participación infantil y las representaciones sociales.

3. Fuentes

Ardila Miranda, J., & Esteban Rodríguez, E. L. (2017). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*.

Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9243>.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Obtenido de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.

Erika Alfageme, R. C. (2003). *DE LA PARTICIPACIÓN AL PROTAGONISMO INFANTIL. Propuestas para la acción*. Madrid - España.: Plataforma de Organizaciones de Infancia. POI.

Farfán, G. M. (23 de Julio de 2020). *Repositorio Insitucional UPN*. Obtenido de Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11489>

- Flórez Díaz, Y. M., García Munévar, N. C., & Parales Girón, J. D. (2015). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/798>
- Gómez, A. I. (2015). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/930>.
- Gröult, N. (2015). La presencia de las representaciones sociales en la vida cotidiana. México: 1 Foro de acercamientos lingüísticos a los problemas sociopolíticos actuales. Obtenido de <https://youtu.be/NhsrRQ1llkc>
- Hart, R. (1992). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS: DE LA PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA A LA PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA. *UNICEF*.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *PENSAMIENTO Y VIDA SOCIAL - PSICOLOGIA SOCIAL Y PROBLEMAS SOCIALES*. (Vol. 2, págs. 469- 494).
- Maria Victoria Estrada, E. M.-M. (2000). En E. M.-M. Maria Victoria Estrada, *LA PARTICIPACIÓN ESTÁ EN JUEGO* (pág. 81). SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C., Colombia: Quebecor Impreandes.
- Páez Avellaneda, H. J. (2012). *Repositorio CINDE*. Obtenido de Repositorio CINDE: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1446>
- Pinzón Tovar, A. M., Rodríguez Villamil, Á. A., & Triviño Poveda, Y. R. (2018). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10218>.
- Trilla, J. (2001). Educación y Participación social de la infancia. *Revista Ibero Americana de Educación*.(26), 1-14.

Vargas Cuervo, A. K. (2019). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio

Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11653>.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un Campo de Combate*. cali: Imprelínea Ltda.

4. Contenidos

Este trabajo de grado se organiza en cuatro capítulos. En el primero de ellos se exponen los objetivos y el planteamiento del problema, en el segundo capítulo se encuentra la metodología en donde se expresa la ruta llevada a cabo, especificando las técnicas y herramientas para la recolección y de datos, desarrollando los procesos de objetivación y anclaje a partir de la propuesta de Moscovici.

En el tercer capítulo se encuentra el marco teórico en donde se localizan los presupuestos epistémicos se abordan aspectos como la democracia y la participación, los derechos y la participación, las relaciones entorno a la convención, derechos y participación en la infancia, la participación infantil y sus discursos, la escalera de participación infantil de Hart y la participación infantil de Jaume Trilla y Ana Novella.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados los cuales se describe las imágenes emergentes que componen el contenido de la representación social de la participación infantil, y por ende el análisis de estos haciendo un cruce con el marco teórico y metodológico, y en el último apartado de este documento se abordan las principales conclusiones de este proceso investigativo, así como la bibliografía consultada.

5. Metodología

En la metodología planteamos un proceso de investigación de carácter cualitativo, que se sitúa dentro del marco de sentido cualitativo-descriptivo a partir de la propuesta teórica-metodológica de Moscovici (Cuevas, 2016), bajo la modalidad de las representaciones sociales campo que nos permite hacer evidentes las motivaciones que existen detrás de las prácticas que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las personas, ya que “...funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción” (Cuevas, 2016)

De esta forma, las representaciones sociales como metodología investigativa nos permitieron reconocer los saberes del sentido común que configuran, tanto para niños, niñas como adultos pertenecientes a estos espacios de participación que se han venido posicionando en la localidad de San Cristóbal, sus nociones de infancia y participación infantil. Siendo estas dos nuestras principales categorías de análisis, comprendiendo que en la noción de participación también hablaremos de las formas o modelos para medir o representar una suerte de niveles de la participación infantil¹.

Para la recolección de la información de los adultos (funcionarias, funcionarios y representantes de organizaciones sociales) se usó como estrategia la entrevista semiestructurada, la cual surge a partir de la construcción de una serie de preguntas que se proponen con base a cuatro ejes de análisis propuestos por Cuevas (2016) que refleja un devenir metodológico propuesto por Moscovici (1979), los cuales son: Condiciones de producción de las representaciones sociales, campo de información, campo de representación y

¹ Hart y Trilla

campo de actitud. Los cuales nos permiten a la participación infantil desde el marco teórico y la información recolectada en las entrevistas.

En el caso de la información recolectada a los niños y niñas del CCLONNA, la estrategia escogida fue un taller artístico² (Anexos 6 y 7) en el cual se plantearon tres momentos que nos permitieron un desarrollo progresivo de las temáticas sobre participación infantil a tratar. En el primer momento del taller (Anexos 6 y 7) se hace lectura del cuento “En la unión está la fuerza, una historia de gallinas” el cual se propuso como posibilidad de acercamiento y con los participantes y poder enfocar así, las futuras conversaciones en torno a la participación, organización, la identidad, a la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. En el segundo momento se realizaron dos actividades manuales (una por cada grupo de niños y niñas consultadas) enfocadas en el hacer, pero así mismo en la posibilidad de dialogar mientras se llevaba a cabo la construcción de nuestros modelos; y para el tercer momento se desarrolló un conversatorio entorno a lo suscitado en el desarrollo del taller (Anexos 6 y 7) y con relación a las temáticas ya mencionadas.

Es importante resaltar que para la emergencia de la representación social, Denise Jodelet (1986) nos aporta los conceptos teóricos de la objetivación y el anclaje por los cuales se elaboraron las herramientas de investigación y sirvieron como ejes de análisis, propuestos por Moscovici para develar el objeto de estudio y su contenido, para su posterior proceso escritural en los resultados y finalmente el análisis que permite comprender el surgimiento de la participación infantil como una representación social, con el fin de identificar el conocimiento de sentido común que la compone y de cómo entra en dialogo con el campo de las infancias.

² Los talleres artísticos fueron diseñados a partir de las experiencias en el trabajo con niños y niñas en espacios de práctica de la licenciatura en educación infantil de la Universidad pedagógica Nacional y en el trabajo comunitario con el Colectivo Cultural Máquina de Hacer Pájaros, permitiendo así la adaptación de las entrevistas semiestructuradas a las necesidades de los niños y niñas entrevistados, distinguiendo que Moscovici no plantea ninguna forma de recolección de las representaciones enfocados en ellos y ellas. PERO SI PLANTEA UNA RUTA DE IDENTIFICACIÓN DE LAS MISMAS.

6. Conclusiones

Este ejercicio investigativo nos permite comprender la realidad de las infancias que participan y las representaciones sociales en relación con las problemáticas y sus derechos, y el lugar real que le brinda la comunidad como sujetos de derechos, es por ello que las representaciones sociales como propuesta metodológica e investigativa aporta al campo de estudio de las infancias sino que nos permite identificar los saberes de sentido común de un grupo social determinado las imágenes que componen la representación social de la participación infantil, que orientan las conductas de las personas que están involucradas con los niños y las niñas en relación a esos derechos.

El marco teórico (Hart, Trilla y Novella) fundamenta este ejercicio de belándonos las dificultades que tienen los niños y las niñas en el ejercicio participativo y su relación con las limitaciones institucionales en el mejoramiento de las condiciones que dan garantía de sus derechos humanos, en especial sus derechos de participación (civiles y políticos).

Durante este camino se tejieron diferentes relaciones interinstitucionales que dieron fruto a reflexiones entorno de las posturas de los y las profesionales que están en función de generar los espacios de participación para niños y niñas. Para lo cual este ejercicio investigativo aporta al dialogo que hay sobre la participación infantil y de las condiciones reales que los niños y niñas tienen como oportunidad en el ejercicio de estos derechos.

Las representaciones sociales que existen sobre los niños y las niñas siguen arraigadas a una cultura adultocéntrica, que estereotipa a las infancias y sesga los derechos de los niños, una interpretación donde la infancia no es un actor preponderante en la sociedad adulta.

Existe un profundo desconocimiento normativo en la sociedad en general (Adultos, niños y niñas, funcionarias y funcionarios) que afecta la transformación de las condiciones en el ejercicio de los derechos de niños y niñas.

Por otro lado surge la reflexión sobre la participación infantil como de los alcances de las propuestas de los niños y las niñas en el gobierno escolar y el manual de convivencia (en especial los y las de primaria) y el desarrollo de su autonomía en la escuela, que pese a tener (la participación) un lugar importante en los ámbitos educativos, no proporciona elementos formativos para que niños y niñas se reconozcan como sujetos sociales, que hacen parte de un contexto determinado, pero que sobre todo pueden ejercer su ciudadanía como lo garantiza sus derechos.

Finalmente como esta apuesta investigativa nos sigue aportando a los cambios y transformaciones necesarias para que los niños y niñas puedan asumirse en una sociedad de manera activa y autónoma sin desconocer el desarrollo humano particular de las infancias, pero también la responsabilidad de seguir trabajando y aportando al campo de estudio de las infancias en la Licenciatura en Educación Infantil, generando así nuevas posibilidades para el ejercicio de los derechos de participación de los niños y las niñas.

Elaborado por:	John Eduardo Arias Catillo Sergio Andrés Barbón Guevara
Revisado por:	Isabel Ximena Ojeda Ortiz

Fecha de elaboración del Resumen:	Dd	m	Aaaa
--	----	---	------

Contenido

Justificación	15
CAPITULO 1: Objetivos y Planteamiento del Problema	18
1.1 Objetivo General	18
1.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 Planteamiento del Problema	19
CAPÍTULO 2: Metodología de la Investigación.....	23
2.1 La construcción de la Representación Social de la Participación Infantil.	25
2.1.1 El proceso de objetivación de la representación social de la participación infantil.	26
2.1.2. La participación Infantil como objeto de representación.....	27
2.1.3 Objeto, Sujeto y Contexto de representación.....	29

	11
2.2 Construcción de herramientas de investigación y aplicación de las entrevistas	33
2.3.1 El proceso de anclaje de la representación social de la participación infantil.....	37
CAPITULO 3: Marco Conceptual	41
3.1 El Devenir de los Derechos de los niños.....	41
3.2 Derechos y Participación Infantil	44
3.2.1 Convención y protección.....	46
3.2.2 Convención y tratamiento de su edad	47
3.2.3 La convención y la norma legal	47
3.2.4 Convención e individualidad	48
3.2.5 Convención y los derechos de participación.....	48
3.3 Derechos y Participación de las Infancias en Colombia	49
3.4 Participación Infantil: Discursos alrededor de la Convención.....	52
3.4.1 Convención y participación	54
3.4.2 La libertad de opinión	54
3.4.3 Libertad de expresión, pensamiento y conciencia.....	55
3.5 Roger Hart y la Escalera de Participación.....	57
3.6 La Participación para Jaume Trilla y Ana Novella.....	63
3.6.1 Participación Simple.....	64
3.6.2 Participación Consultiva	64
3.6.3 Participación Proyectiva.....	65

	12
3.6.4 Metaparticipación	65
CAPITULO 4: Resultados y Análisis	67
4.1 Resultados	67
4.1.1 Imagen de Niño y Niña	67
4.1.2 Imagen de la institucionalidad y el servidor publico.....	72
4.1.3 Imagen del discurso: Preocupaciones socioculturales.....	77
4.1.4 Imagen de la participación como un ejercicio amplio	83
4.2 Análisis.....	105
4.2.1 Las representaciones sociales de la participación infantil: un territorio de participación ciudadana para la infancia.....	106
4.2.1.4.3 La representación social de niños y niñas organizados	119
Conclusiones	124
Bibliografía	131

Contenido Figuras

Figura 1: Objetivación	27
Figura 2: Construcción de herramientas de recolección de datos.....	33
Figura 3: Proceso de anclaje.....	37
Figura 4: Ejemplo de matriz de análisis.....	38
Figura 5: Contenido de las Representaciones Sociales de la Participación Infantil en la Localidad Cuarta de San Cristobal.....	39
Figura 6: Análisis de Resultados	40

Figura 8: Imagen de Niño y Niña	68
Figura 9: Imagen de la Institucionalidad y el Servidor Publico.....	72
Figura 10: Imagen del Discurso: Preocupaciones socioculturales.....	77
Figura 11: Imagen de la Participación como un Ejercicio Amplio	83

Contenidos Tablas

Tabla 1: Modelo de entrevista Semi-Estructurada.....	35
--	----

Anexos

- Anexo 1: Transcripciones
 - Anexo 1.1: Rosario
 - Anexo 1.2: Referente de participación de la Alcaldía
 - Anexo 1.3: Consejera Tutelar
 - Anexo 1.4: Liliana
 - Anexo 1.5: Niñas Fundarte
 - Anexo 1.6: Blanca
 - Anexo:1.7: Katherine
 - Anexo 1.8: NNA FCU
 - Anexo 1.9: NNA CCLONNA
- Anexo 2: Matrices
 - Anexo 2.1: Rosario
 - Anexo 2.2: Referente de participación de la Alcaldía
 - Anexo 2.3: Consejera Tutelar
 - Anexo 2.4: Liliana
 - Anexo 2.5: Niñas Fundarte
 - Anexo 2.6: Blanca

- Anexo:2.7: Katherine
- Anexo 2.8: NNA FCU
- Anexo 2.9: NNA CCLONNA
- Anexo 3: Actas de reuniones
 - Anexo 3.1: Reunión con la referente de participación del CCLONNA
- Anexo 4: Documentos SDIS
 - Anexo 4.1: Formato Acta de compromiso
 - Anexo 4.2: Formato presentación proyecto
 - Anexo 4.3: Acta reunión 29 de Sep. 2021
 - Anexo 4.4: Respuesta derecho de petición.
 - Anexo 4.5: Recibido docs. proyecto de inv.
- ANEXO 5: Consentimientos informados
- ANEXO 6: Fotos taller CCLONNA
- ANEXO 7: Videos taller CCLONNA

Justificación

En el mundo son muchos los cambios sociales y culturales ocurridos alrededor de los niños, niñas y adolescentes. Los hechos históricos que dan a lugar ese trasegar de los derechos de los niños y niñas dan cuenta de ello y sin embargo, se puede entrever la complejidad que demanda llevar a cabo ese cambio cultural del lugar social del niño y la niña en el ejercicio de su participación a lo largo del desarrollo del campo de estudio sobre las infancias.

Pese a todo, resulta interesante como se han venido configurando esos cambios a través de las épocas, siendo la Convención de los derechos de los niños en 1989 la que emerge como hito histórico que posiciona un nuevo paradigma necesario para elevar la condición de los niños y niñas al nivel de *humanidad*. Colombia no se ha quedado atrás frente a esta discusión.

La incorporación de esta nueva visión se asume en la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 44^[1], el cual reconoce que *los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos*. Es a partir de este escenario que se inicia una serie de acontecimientos los cuales terminan determinando no solamente las normas, sino también las instituciones para hacerle frente a las problemáticas de la infancia, del

cual se ratifican a partir de la Ley 12 de 1991^[2] y años posteriores la Ley 1098 de 2006^[3], obligando a que la familia, la sociedad y el estado sean los garantes de los nuevos derechos que adquirieron los niños.

Estos referentes legales fueron los marcos de acción desde los cuales se disponía el posicionamiento institucional en el país para un nuevo cambio de paradigma cultural de la protección de la niñez que resultaba preponderante frente a las situaciones y problemáticas que afectan la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, y por tanto hacía posible su visibilización, su lugar, y por ende su estatus como sujetos de derechos. Es así es como la democracia colombiana emprende en todo el territorio planes, programas y proyectos para que los NNA³ fueran participes del ejercicio pleno de los derechos.

En el caso de Bogotá, en el avance de proponer para la ciudad unas nuevas maneras de concebir a la infancia y buscando enfrentar las grandes problemáticas se estableció en el gobierno del alcalde Luis Eduardo Garzón la transición de una formulación a la implementación de la Política por la Calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes “*Quiéreme Bien, Quiéreme Hoy*” 2004 – 2008, la cual marcó un hito en el establecimiento de políticas públicas de infancia y adolescencia, orientando a través de lineamientos las acciones de los planes, programas y proyectos que tuvo continuidad hasta el año 2010, con el gobierno del alcalde Samuel Moreno.

Fue así como la ciudad iniciaba unos diálogos para seguir fortaleciendo, no solamente la institucionalidad sino las organizaciones sociales como la ciudadanía en el mejoramiento de las condiciones de vida de los NNA. Estos seis años sirvieron para que la ciudadanía y las instituciones aprendieran de la experiencia y fomentaran una

³ Estas siglas serán utilizadas al largo del texto para referirnos a los Niños, Niñas y Adolescentes.

evaluación con el objeto de actualizar la política pública. Es entonces y gracias a la participación de muchos actores entre ellos los propios niños, que surge la nueva Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia de Bogotá 2011 – 2021 la cual trae la novedad de orientar *“la construcción y el reconocimiento de la ciudadanía plena como expresión de la noción y protección que tiene la ciudad sobre los NNA”*, entendiéndola como la convicción de que los NNA poseen la capacidad de aportar al desarrollo social, político y público de la ciudad.

Los alcances de esta nueva política pública que recoge los derechos de participación de los niños, extiende el panorama de la participación pública frente a otros escenarios que se fueron constituyendo años atrás tanto a nivel distrital como nivel local. Es entonces que el cúmulo de todos estos esfuerzos ha impactado todas las localidades entre ellas la Localidad Cuarta de San Cristóbal, un territorio activamente cultural y social donde en el año 2009 se consolidó uno de los cuatro escenarios de participación ciudadana que han perdurado durante el tiempo, dedicado a la participación de NNA y que gracias a los avances de las diferentes apuestas de gobiernos distritales se fueron institucionalizando: El consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes- CCLONNA.

Este interés sobre uno de los derechos más complejos socialmente que es la participación hace de este trabajo un camino para identificar el estado en que se encuentra la participación infantil partiendo de reconocer esta representación como producto cúmulo del saber de sentido común que tienen los escenarios y personas que trabajan con niños y niñas, haciendo posible el análisis entre la relación que se teje entre adultos y niños en ámbitos de participación ciudadana, escenarios donde se materializan sus representaciones con relación a la garantía y los derechos de los NNA.

Con este planteamiento situamos ese nexo con la educación infantil al ser uno de los escenarios donde la participación infantil ocurre como fenómeno social, pero también cómo se desarrolla en otros espacios experiencias que forman el carácter y actitud necesaria para el ejercicio de los derechos de la participación de los niños y niñas, considerando que la participación está en todos los ámbitos de la vida, y que el maestro y la escuela acerca a los niños a esa identidad de ciudadanía, aportando elementos que nos permite promover una genuina participación infantil.

CAPITULO 1: Objetivos y Planteamiento del Problema

1.1 Objetivo General

Comprender las representaciones sociales que tienen niños, niñas y adultos sobre la participación infantil en espacios como el CCLONA⁴, Consejo Tutelar y COLIA⁵ de la Localidad de San Cristóbal

1.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las percepciones que tienen niños, niñas y adultos integrantes de los espacios como el concejo consultivo de niños y niñas, Consejo Tutelar y COLIA sobre la participación infantil a través de sus propias narrativas.

⁴ Estas siglas serán utilizadas al largo del texto para referirnos al Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes.

⁵ Estas siglas serán utilizadas al largo del texto para referirnos al Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia.

- Identificar los contenidos que atraviesan las narrativas que tienen niños, niñas y adultos frente a la participación infantil.
- Analizar las tensiones y tendencias sobre lo que consideran de la participación infantil y el lugar de los niños y las niñas en la Localidad de San Cristóbal.

1.3 Planteamiento del Problema

La localidad Cuarta de San Cristóbal ha sido uno de los territorios de la ciudad donde las reivindicaciones de la infancia y sus derechos se han venido posicionando en los diferentes escenarios. Las administraciones y gobiernos locales han buscado poner en función las normas, códigos, decretos y políticas públicas para su cumplimiento y en vía del cambio cultural sobre las concepciones que se tienen de los NNA, en cuanto a la condición de sus derechos y su lugar social como ciudadano.

La localidad de san Cristóbal cuenta con escenarios de participación ciudadana que han venido emergiendo durante varios años a partir de la consolidación de las políticas públicas que ubican el accionar necesario para las garantías de los derechos de una población en específico, que en nuestro caso son los NNA. En este recorrido histórico y en la necesidad de que la convención llegue a todos los rincones de la localidad, en el año 2003 a través del Acuerdo 110 se crea el escenario de participación pública de los Consejos Tutelares de los derechos de niños y niñas, que son *“organizaciones de carácter cívico y comunitario, con el fin de promover la defensa de los derechos de la niñez, mediante la participación, concertación, control social y vigilancia, a través de acciones solidarias de la familia, la sociedad y las autoridades e instituciones locales.”* (BOGOTÁ, 2003).

Se emprende por tanto un escenario en el cual los adultos y los niños buscaban generar acciones en la defensa de la niñez, es decir, daba entrada a que las personas de la sociedad civil y un grupo de niños y niñas pudiera intervenir en las demandas administrativas locales para atender y direccionar acciones sobre las problemáticas de esta población en el territorio de la localidad Cuarta. Sin embargo, resultaba insuficiente pues se necesitaba acercar más el estado a los niños y las niñas a través de su participación.

Fue más adelante que en el posicionamiento de la garantía de los derechos de la infancia, a través de proyectos dentro de los planes de desarrollo de Bogotá a nivel distrital y local, se proyectó un escenario denominado el Consejo de Niños y Niñas⁶. Pese a ser un esfuerzo institucional solo estaba constituido como una propuesta de proyecto, pero permitió que la experiencia de la participación pública de la niñez fuera un hecho.

El 14 de Julio de 2009 en el marco de la Cumbre de alcaldes y el "I Encuentro Nacional sobre la participación de los niños en la construcción de una ciudad de derechos", se realizó el lanzamiento oficial de los Consejos locales de niños y niñas y el Consejo distrital conformado por una niña y un niño de cada una de las 20 localidades de la ciudad. En el caso particular de la localidad de San Cristóbal, el equipo de profesionales perteneciente a las instituciones, lideraron el eje de participación infantil en este territorio, buscando superar la inmediatez y la dispersión de las acciones que a favor de este derecho se realizaban.

En este sentido, una de las instituciones que tenía un reconocimiento importante dentro de la localidad era la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo

⁶ Fue una primera idea sobre la conformación de un espacio de participación para los niños y niñas que se generó como estrategia en varias localidades de Bogotá. Pero resaltamos este hecho como parte histórica del devenir de los derechos de participación de los niños y niñas de la Localidad Cuarta de San Cristóbal.

Humano –CINDE- la cual, además de desarrollar un proyecto en 3 instituciones educativas de la localidad, se vinculó activamente en los procesos locales, en los escenarios de participación y en las instancias de deliberación política de este territorio. (AVELLANEDA, 2012)

Este interés tenía como propósito generar una dinamización del ejercicio de los derechos de participación de los niños de la localidad, buscando que los habitantes del territorio comprendieran que los niños y las niñas cuentan con capacidades deliberativas en la construcción de una ciudad más cercana a la población infantil, con capacidad de incidencia en la transformación de sus problemáticas.

La entrada de la política pública de infancia y adolescencia 2011 - 2021 fue la que permitió, no solamente delimitar lo que se considera como derechos de participación de los niños y las niñas, sino que unió todos los esfuerzos institucionales, civiles y organizacionales y administrativos para reglamentar y poner en marcha nuevas estrategias y dar cumplimiento a los derechos de participación.

Posteriormente con el Decreto 121 del 2012 “... se crea el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes”, precedido por la secretaria de Integración Social como responsable de la mesa técnica para hacerle frente y de ponerlo en marcha, para la institucionalización de la participación infantil.

Otro espacio significativo es el surgimiento del escenario de participación que tiene como propósito poner en funcionamiento la política pública de infancia y adolescencia en el territorio, para su evaluación y seguimiento, el cual se define como el Comité Operativo Local de Infancia Y adolescencia – COLIA y a nivel distrital el Comité Operativo Distrital

de Infancia y Adolescencia CODIA⁷ espacios que reunían un grupo de actores⁸ para tratar los temas de la infancia establecidos por la política pública, un espacio de deliberación para territorializar las apuestas por la garantía de los derechos de los niños y niñas.

El tema de la participación de los NNA ha perdurado hasta la actualidad pese a las dificultades que esta categoría de derechos tiene por una cultura hegemónica de los adultos que construye representaciones sobre la infancia y su devenir. Esto nos permite identificar que existen unas tensiones sociales y culturales por parte de los diversos actores sociales que permanecen en los escenarios de participación ciudadana que mantienen los imaginarios sobre las infancias en donde sus prácticas e implementación de las normas siguen siendo ambiguas en relación con un ejercicio real de la participación infantil. Es así como surgen preguntas como las siguientes: ¿Qué ha quedado de todo ello? ¿Cómo se percibe la participación de los niños y las niñas? ¿Que nos pueden decir aquellos que han hecho parte de su configuración? Entendiendo que la participación de NNA es un proceso cultural que poco a poco se ha instituido en la sociedad y en la cotidianidad de los habitantes de la localidad de San Cristóbal lo que da paso a la situación problemática que orienta el presente ejercicio:

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen niños, niñas y adultos sobre la participación en espacios como el concejo consultivo de niños y niñas, concejo tutelar y COLIA de la localidad de San Cristóbal?

Por esta razón consideramos pertinente acercarnos al trabajo teórico y metodológico de la propuesta de Moscovici con el estudio de las Representaciones Sociales a la hora de comprender el contenido, en forma de imágenes individuales y

⁷ Estas siglas serán utilizadas al largo del texto para referirnos al Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.

⁸ Institucionales, Académicos, de organizaciones sociales y comunitarias, sociedad civil, etc.

colectivas que existen en las diferentes dinámicas cotidianas de los y las habitantes de la Localidad de San Cristóbal con relación con el conocimiento de sentido común que tienen sobre la participación infantil, enmarcadas en una inevitable transformación social y cultural que se está viviendo alrededor del campo de las infancias.

CAPÍTULO 2: Metodología de la Investigación

En este apartado planteamos un proceso de investigación de tipo cualitativo descriptivo, a partir de la metodología de las representaciones sociales propuesta por Moscovici, que nos permite hacer evidentes las motivaciones que existen detrás de las prácticas que se llevan a cabo en la vida cotidiana de las personas, el cual *“... funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción”* (Cuevas, 2016)

De esta forma, las representaciones sociales nos permiten reconocer el *saber de sentido común* que las personas (niños, niñas como adultos) en tanto sujetos sociales pertenecientes a un contexto determinado, a partir de la construcción de un objeto de representación social. Como lo expresa Noelle Gröült en el primer foro de acercamientos lingüísticos a los problemas sociopolíticos actuales con la conferencia “La presencia de las representaciones sociales en la vida cotidiana”:

“... es objeto de representación social un fenómeno que primero es importante para los sujetos involucrados, viene a cambiar parámetros de convivencia, presenta retos para la identidad y la cohesión del grupo, suscita discusiones e interacción social, como lo acabo de decir, y aparte también, muchas veces es tema de trabajo para expertos “a veces” darán líneas de discusión, líneas de acción, líneas de regulación, que evidentemente los sujetos podrán seguir o no según justamente si los expertos son bien reconocidos, aceptados, y si el grupo dentro de sus discusiones acaba por estar de acuerdo con las líneas marcadas por esos expertos.” (Gröült, 2015)

En el caso de nuestro objeto de estudio la participación infantil, esta metodología de investigación nos permite hacer una lectura de esa realidad, de las interacciones que un grupo social determinando que están cercanos a la configuración del fenómeno social de los derechos civiles y políticos de los niños y niñas, en cuanto a la forma como representan esas ideas y sentidos.

Para que la participación infantil se configure como representación social debemos considerar el trabajo de Denise Jodelet (1986) el cual define que *“el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. [...] constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material*

e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica.” (Jodelet, 1986), es por ello, que es necesario hacer uso de herramientas y técnicas de investigación que nos permita ir construyendo la representación social.

2.1 La construcción de la Representación Social de la Participación Infantil.

Como anteriormente mencionamos, las representaciones sociales nos permiten hacer una lectura de la realidad, que un grupo de sujetos sociales en sus interacciones producen como conocimiento de sentido común, es decir, entender las producciones que elaboran a partir de imágenes/representaciones presentes en un contexto cultural.

En este sentido, el acto de “representar” toma un valor preponderante en la definición de esas imágenes de sentidos. Para Jodelet (1986) nos expresa que *“del análisis del hecho de representar se desprenden cinco características fundamentales de representación:*

- *Siempre es la representación de un objeto.*
- *Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.*
- *Tiene un carácter simbólico y significativo.*
- *Tiene un carácter constructivo.*
- *Tiene un carácter autónomo y creativo.*

Por ello cuando una representación se constituye en el orden de lo social, la componen categorías discursivas del lenguaje para denominarlas, las cuales requieren de un proceso de producción que nos permita construirlas. Jodelet refiriéndose a Moscovici frente a *encarnar el pensamiento* en las representaciones sociales suceden *“...dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en*

representación y cómo esta representación transforma lo social. [] Estos dos procesos, la objetivación y el anclaje, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran interdependencia entre actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio” (Jodelet, 1986)

La objetivación y el anclaje que requiere el proceso de construcción de una representación social, planteado por Moscovici, resulta ser la ruta teórica y metodológica para nuestro ejercicio investigativo.

2.1.1 El Proceso de Objetivación de la Representación social de la Participación Infantil.

Para Jodelet (1986) el proceso de objetivación requiere de unas condiciones de emergencia donde “*la representación permite intercambiar percepción y concepto*”, con ello hacemos visible el saber de sentido común que genera una representación social.

Para este proceso requerimos de situar la representación de la participación infantil de un cuerpo del lenguaje a un esquema conceptual que nos permita ir dando pasos a la materialización de la imagen, como expresa Moscovici (1976) <<Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos>>. Para este proyecto de investigación la objetivación nos permite la construcción de un modelo interpretativo que reúne una complejidad de aspectos de la representación social, que sitúa los elementos investigativos en concordancia con nuestro objeto de representación.

2.1.2. La Participación Infantil como Objeto de Representación.

Para situar la participación infantil como un objeto de representación es necesario considerar la propuesta metodológica propuesta por Cuevas (2016) los cuales ayudan a configurar una suerte de estructura, como de elementos que componen dicha imagen, como es expresada a través del siguiente gráfico:



Figura 1: Objetivación

Por una *parte*, en el desarrollo de nuestro proceso de objetivación situamos el modelo metodológico a partir de cuatro ejes de análisis expresados en campos; por otra situamos el objeto de representación, los sujetos sociales y el contexto donde sucede la representación social.

2.1.2.1 Condiciones de producción de las representaciones sociales

Este eje permite enfocarnos en la indagación por el contexto particular en el que se da lugar a la construcción del objeto de representación, el cual está comprendido por aspectos singulares que conforman la individualidad de los y las entrevistados: *experiencias, historia y contexto social*.

2.1.2.2 Campo de información

Este eje de análisis se enfoca en la identificación de las fuentes de donde provienen los *conocimientos e informaciones* sobre la participación infantil, que traen los sujetos como de nuestro objeto de representación social.

2.1.2.3 Campo de representación

Este eje de análisis se enfoca en conocer los *significados* con los que se asocian o definen los entrevistados la participación infantil los cuales enuncian posturas diversas que para Cuevas (2016) citando a Jodelet pueden ser “...*juicios, aseveraciones, tipologías, creencias, elementos culturales*”.

2.1.2.4 Campo de actitud

En el último eje de análisis, fruto de los cuestionamientos surgidos de los dos anteriores ejes, se identificó las valoraciones que los sujetos le dan a la participación infantil, en donde se hicieron evidentes también *“la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de representación social”* (Cuevas, 2016)

2.1.3 Objeto, Sujeto y Contexto de representación.

Es entonces que situarnos en el campo de las representaciones sociales como método de investigación implica entenderlo como *“... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en un relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”* (Moscovici, 1979 pp. 17-18, citado por Mora 2002) lo que en pocas palabras resultaría en el sustento del sentido común de cada persona el cual influye en el comportamiento y por tanto en la vida cotidiana.

Pero no todo aquello que integra el sentido común es una representación social, por lo cual se debe tener unas condiciones para emerger como un objeto de estudio, pues como lo expresa Mora (2002) citando a Moscovici *“las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos”*, en el caso de la participación infantil que se ha venido posicionando en los discursos y en las prácticas cotidianas, y sobre la cual ya hay un posicionamiento histórico es decir que hay sistematicidad alrededor del asunto a analizar en la localidad de San Cristóbal (que ha venido transformando la cultura sobre la infancia), ponen en tensión la cotidianidad ya que hay múltiples interpretaciones.

Es entonces, que desde el planteamiento de Moscovici la identificación de las representaciones sociales parte de considerar a las personas como aquellos que construyen sentidos del mundo a partir del lenguaje, donde es precisamente en la comunicación donde más se pueden percibir esas producciones simbólicas que en el caso de este proyecto de investigación, nos remite a comprender el sentido y la forma en que elaboran los sujetos la participación infantil como un concepto que les permite definir unas formas de hacer y de ser.

Para ello debemos entender que la participación infantil como un objeto de estudio debe considerar una serie de elementos, pues *“las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y el sistema de valores que circulan en su seno” (Ibáñez, 2001 citado por Cuevas, 2016)*, dichos elementos son los siguientes:

2.1.3.1 El Objeto de Representación

Como mencionamos en apartados anteriores, la participación infantil como categoría de análisis nos lleva a poner en tensión la forma en que se concibe la participación de los niños y las niñas, y de cómo se configura en escenarios que van más allá de la casa y de la escuela, y como se incluyen de forma deliberada en las decisiones que le afectan y del lugar social que le brinda el mundo adulto. La participación infantil como una representación social nos expresa el marco de actitud desde la forma en que se identifica el niño y la niña frente al lugar de su voz y su campo de acción en el mundo, hasta las formas como el adulto asume esa participación desde diversas nociones de infancia, entendiendo que la participación infantil se ha venido desarrollando como apuesta en materia de política pública o a partir de experiencias concretas para el estado; ello se refleja

en la política pública de infancia y adolescencia 2011-2021; hay que tener en cuenta que se trata de una política muy reciente, también hay que destacar otras experiencias de participación infantil anteriores a la política.

2.1.3.2 Los Sujetos de Representación

Para nuestro trabajo investigativo los sujetos que propusimos hacen parte de escenarios de participación ciudadana conformados por niños y niñas, representantes de organizaciones sociales y comunitarias, representantes de instituciones y representantes propiamente de los consejos (adultos). El Consejo Tutelar, el Comité Operativo Local de Infancia y adolescencia y el Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes son instancias que permiten constituir una identidad, así como un propósito que hace que sus integrantes asuman una postura, tengan un papel importante en las acciones en un marco de derechos para la población de niños, niñas y adolescentes. Todos los sujetos comparten un territorio común, una función, un rol en el ejercicio del poder, de la deliberación, un ejercicio del derecho a participar. Estos tres escenarios sostenidos en normas, acuerdos y decretos son espacios que tienen elementos concretos que buscan intermediar las relaciones entre estado y sociedad donde los niños y las niñas tienen un lugar preponderante.

2.1.3.3 Contexto

La propuesta de investigación basada en las representaciones sociales sobre participación concreta el objeto de análisis se realiza en el margen del territorio de la Localidad Cuarta de San Cristóbal. Compuesto por cinco UPZ's que se encuentran a las faldas de las montañas del sur oriente de Bogotá, donde se sitúan los sujetos de representación. Una localidad culturalmente activa donde históricamente las comunidades a través de la organización social y comunitaria han impulsado una serie de desarrollos que

acogen las diversas necesidades de la población infantil, siendo esta un tema de interés. También es un espacio que cuenta con una serie de lugares dispuestos para el cuidado, la atención y protección de los niños y las niñas a nivel institucional, así como de espacios de organizaciones sociales y comunitarias que prestan servicios o generan iniciativas donde puedan asistir a complementar sus actividades diarias.

Es allí donde la política pública hace su efecto a nivel local y donde se generan los escenarios de participación ciudadana que permiten la deliberación, la gestión, la orientación de las acciones de la política pública de infancia y adolescencia según las necesidades del territorio. Aunque desde la fundación del primer barrio en la localidad a mediados de 1910, el marco temporal que nos aporta la configuración de los escenarios donde participan los sujetos que pertenecen a esta localidad es de 2003 hasta el 2022, donde actualmente se sigue el debate de la evaluación a la política pública de infancia y adolescencia 2011- 2021.

Estos elementos determinan los límites del estudio para generar una problematización particular, ya que a través de estos es posible identificar la configuración de las representaciones sociales de este estudio, entendiendo que hay cierto grado de acercamiento a estos y que no son ajenos a las prácticas desarrolladas por nosotros como investigadores, es decir, que no estamos investigando algo que está alejado o distante a la realidad que nos implica como investigadores sino hacen parte del devenir tanto de las prácticas vivenciales (organizativas y académicas) de los investigadores de este trabajo, como lo expresa Cuevas (2016) citando a Flament y Rouquette (2003) | *“...el objeto de representación debe tener un grado de implicación con los sujetos de elaboración que consiste en una relación histórica determinada asociada a sus prácticas”*. Tal como lo expresa la fuente el grupo pertenece, o ha hecho parte desde la perspectiva de la formación

de esta experiencia... es conocedor de sus aportes a la resignificación de la participación infantil.

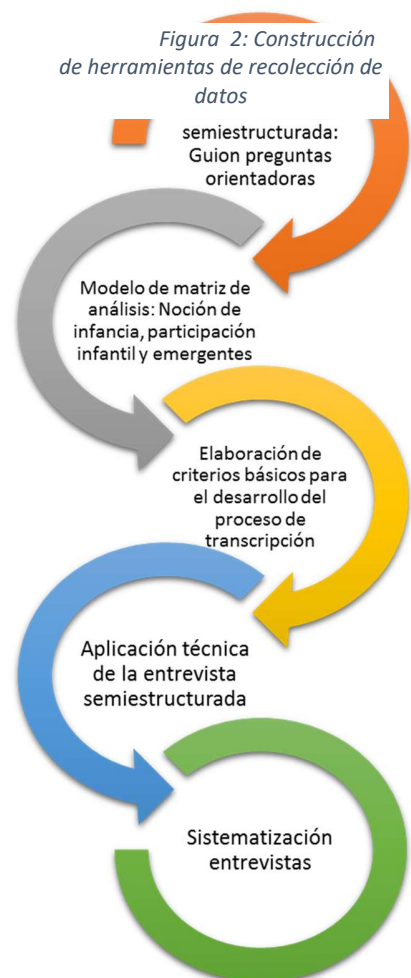
2.2 Construcción de herramientas de investigación y aplicación de las entrevistas

Las representaciones sociales en la configuración de esas imágenes en las relaciones comunicativas de los sujetos sociales (por su carácter interpretativo), nos situó en el uso de técnicas y herramientas de investigación que nos permitiera registrar información valiosa para llevar a cabo nuestro objetivo y desarrollar nuestra pregunta problema. Teniendo ya un modelo desarrollado a partir de la objetivación se diseñaron herramientas que se adaptan a las necesidades investigativas:

- Guion para el desarrollo de preguntas semi estructuradas.
- Matriz de análisis de las entrevistas.
- Documento de criterios básicos para el proceso de transcripción de las entrevistas.
- Documento de Consentimientos informado.

Finalmente se gestionaron los espacios y los participantes para la aplicación de las entrevistas de acuerdo a la disponibilidad, que consintió la recolección de la información de los adultos (funcionarias, funcionarios y representantes de organizaciones sociales); para lo cual se usó la herramienta de la entrevista semiestructurada reconociendo su potencial para

la obtención de los contenidos de las representaciones sociales pues nos permitió “diseñar



un grupo de preguntas relacionadas con el objeto de estudio para que se conforme una suerte de guion en el momento de su realización.” (Cuevas, 2016), expresado en un ejercicio *flexible* que generó durante el desarrollo de la conversación con los entrevistados, un escenario de dialogo ameno posibilitando *aclaraciones y nuevas preguntas* de forma espontánea.

En el caso de la información recolectada a los entrevistados niños y niñas del CCLONNA específicamente, la estrategia escogida fue el desarrollo de un taller artístico que integraba el modelo del guion de la entrevista semi estructurada, (Anexos 6 y 7) en el cual se planteó tres momentos que nos permitieron un desarrollo progresivo de las temáticas sobre participación infantil a tratar, a través preguntas que estuvieron mediadas por las expresiones artísticas que llevaran a un dialogo ameno y libre. En el primer momento del taller (Anexos 6 y 7) se hace lectura del cuento *“En la unión esta la fuerza, una historia de gallinas”* el cual se propuso con la intención de romper el hielo con los participantes y poder enfocar las futuras conversaciones en torno a la participación, organización, la identidad, a la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. En el segundo momento se realizaron dos actividades manuales (una por cada grupo de niños y niñas) enfocadas en el hacer, pero así mismo en la posibilidad de dialogar mientras se llevaba a cabo la construcción de una propuesta de ciudad planteado desde las propias percepciones de los niños y niñas que develaran las formas en que conciben su espacio y del punto de partida de su enunciación y reconocimiento frente a los otros; y para el tercer momento se desarrolló un conversatorio entorno a lo suscitado a lo largo del taller (Anexos 6 y 7) y con relación a las temáticas ya mencionadas.

Para esta investigación se hizo uso del marco de *análisis* producto de la objetivación, los cuales nos permitieron enfocar nuestras preguntas y actividades con nuestro *objeto de representación* (participación infantil), los cuales son: “condiciones de producción de las

representaciones sociales, campo de información, campo de representación y campo de actitud” (Cuevas, 2016)⁹

Tabla 1: Modelo de entrevista Semi-Estructurada

MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
EJES DE ANÁLISIS	PREGUNTAS
<u>Condiciones de producción de las representaciones sociales</u>	<p>¿Dónde vive?</p> <p>¿Cuál es su formación académica?</p> <p>¿En qué trabaja?</p> <p>¿Qué lo llevó a decidirse por esta profesión?</p> <p>¿Cuánto tiempo lleva en el trabajo?</p>
<u>Campo de información</u>	<p>¿A través de qué medios se enteró de la participación infantil?</p> <p>¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales con respecto a la participación infantil?</p> <p>¿Cuáles diría usted son los aspectos que le resultan relevantes del objeto de representación?</p>
<u>Campo de representación</u>	<p>¿Qué imagen le viene a la mente cuándo le mencionan participación infantil?</p> <p>¿Qué representa para usted la participación infantil?</p> <p>¿Qué significa para usted la participación infantil?</p>

⁹ Estos ejes de análisis precisan si son ejes o categorías están en relación con el planteamiento metodológico del enfoque procesual de Moscovici para condensar la identidad de la representación social de objeto de estudio.

<u>Campo de actitud</u>	<p>¿Cómo valora usted la participación infantil?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la participación infantil? Razones</p> <p>¿Qué acciones va a emprender ante la participación infantil?</p>
--------------------------------	--

La población entrevistada son: la referente de espacios de participación ciudadana de la Alcaldía Local de San Cristóbal, la referente de la mesa técnica del COLIA, una profesional de acompañamiento y seguimiento de la política pública de infancia y adolescencia de la SDIS (secretaría Distrital de Integración Social), la representante del Consejo Tutelar de la Localidad cuarta de San Cristóbal, una representante de la organización FCU (Fundación Creciendo Unidos) y una representante de la organización Fundarte Wissten; para un total de seis funcionarias entrevistadas.

Los niños y las niñas entrevistados son: dos niñas ex integrantes del CCLONNA que pertenecen a la organización Fundarte Wissten, dos niñas y un niño pertenecientes a la organización FCU con experiencia en participación protagónica de su organización y tres niñas y un niño perteneciente al CCLONNA; para un total de siete niñas y dos niños entrevistados.

Las entrevistas fueron recogidas en audios los cuales fueron el material para elaborar las transcripciones donde utilizamos los criterios básicos para su elaboración para no agregar alguna interpretación personal sobre el contenido de las entrevistas, estas a su vez terminaron en nueve documentos (transcripciones) con un total de trecientas nueve páginas de material. En el caso de los niños y niñas se realizó un registro fotográfico, registro de video y registro de audio, este último nos permitió hacer las transcripciones de sus voces que están a disposición en los anexos de este trabajo.

2.3.1 El proceso de anclaje de la representación social de la participación infantil.

Una vez terminado el proceso de objetivación pasamos al proceso de anclaje que implica otro *aspecto* el cual Jodelet (1986) refiere como “*a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema*”. Jodelet (1986) explica que este proceso de anclaje situado en *una relación dialéctica con la objetivación* articula tres funciones básicas preponderantes en el develamiento de la representación social:

- Función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de la realidad.
- Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Por esta razón, para el análisis de datos recurrimos a la ruta metodológica planteada por Moscovici, reflejada en el modelo metodológico de Mora (2002) y Cuevas (2016) el cual nos posibilita la identificación e interpretación de las representaciones, ya que orienta el proceso de anclaje a partir de fases:

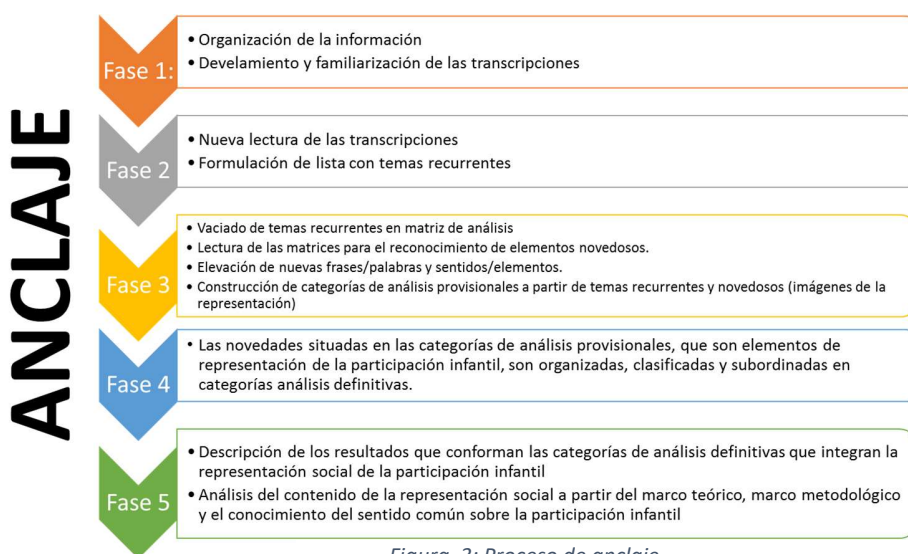


Figura 3: Proceso de anclaje

Primera fase: Una vez que se tiene las transcripciones como producto de la aplicación del modelo de la entrevista semiestructurada. Se inicia un primer proceso de lectura para organizar la información e iniciar un *develamiento, es decir, nos familiarizamos* con lo contenido o la información contenida en la transcripción de las entrevistas, pero además en el reconocimiento de *los temas recurrentes* que en esa primera mirada emergen.

Segunda fase: Una vez que tuvimos este primer acercamiento donde detectamos unas primeras imágenes recurrentes, se realizó una nueva lectura de las entrevistas con el propósito de formular una lista en la que se encuentren *temas, palabras y emociones reiteradas* en los discursos recogidos en las entrevistas.

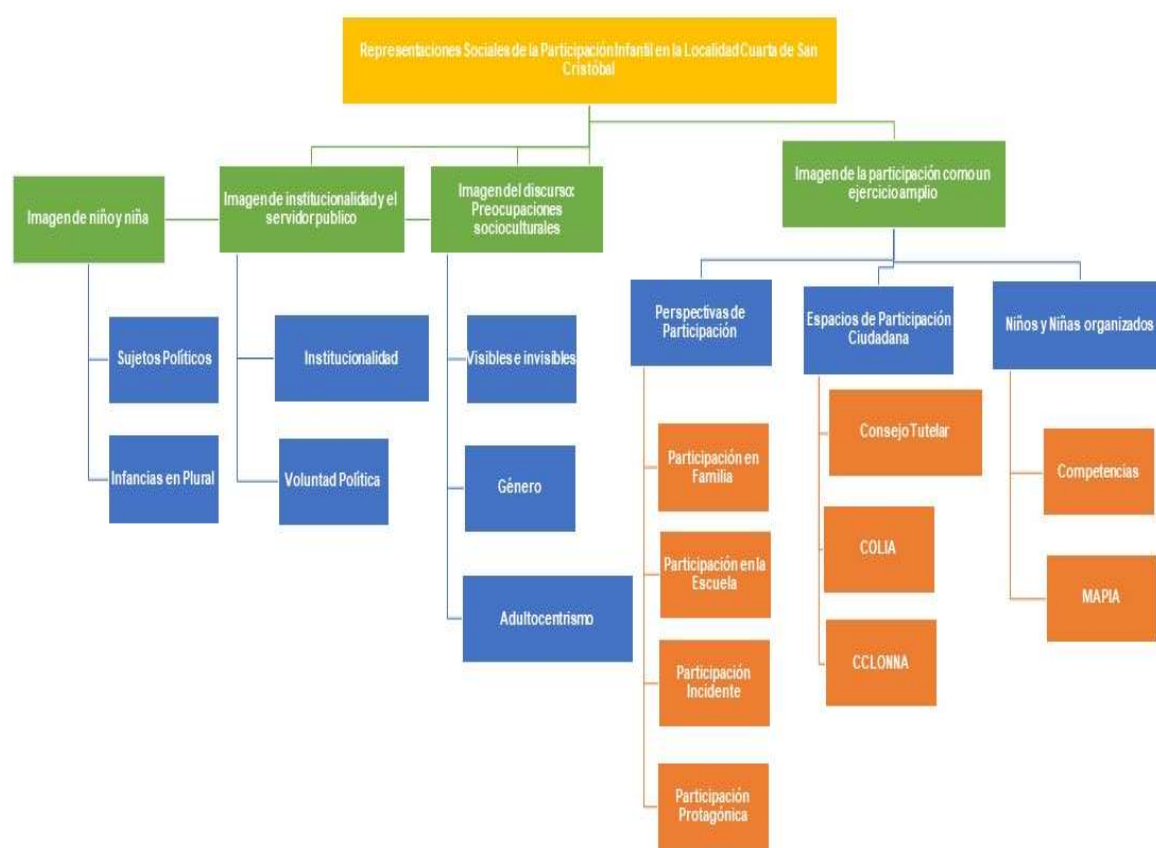
Tercera Fase: Teniendo contenida esta lista de temas, palabras y emociones (frases) de todas las transcripciones vaciamos la información en la matriz dispuesta con cada transcripción, con ello agrupamos los elementos e imágenes del objeto de representación. La matriz contiene elementos que permitirán la organización, clasificación y depuración de información manteniendo el principio de novedad. Estas novedades las cuales son frases/expresiones (oraciones que contienen imágenes y sentidos) son elevadas (separadas) y organizadas a partir de la identificación de temas recurrentes que toman cuerpo de categorías provisionales.

Figura 4: Ejemplo de matriz de análisis

CATEGORIA NOCIÓN DE INFANCIA		CATEGORIA DE NOCIÓN DE PARTICIPACIÓN		CATEGORIAS EMERGENTES		
Palabras Claves	Fragmento de entrevista	Palabras Claves	Fragmento de entrevista	Palabras Claves	Fragmento de entrevista	
titulares de derechos.	Es que la convención apenas tiene 30 años- si total- entonces los niños y las niñas apenas hace 30 años son ciudadanos, son titulares de derechos. Si ustedes son una generación que crece en el marco de la constitución de los Derechos de los niños y las niñas. Eso implica unos cambios cognitivos culturales muy complejos... (pág 2)	ROSARIO A1	Adultizar la participación, lenguajes adultizados, escenario adultizado.	ROSARIO B1	Hitos de Ciudad	
			por ejemplo hacer acuerdos de convivencia para los jardines, o sea una cosa es que usted ponga a participar a los niños de primera infancia y otra cosa que esté de acuerdo, o sea ¿vamos a hacer un manual de convivencia para los jardines? ¿para los niños? si eso era como la apuesta que había ahí yo decía pero ¿cuál es el sentido? Se cristalizó la vaina, y hay una cosa que nosotros los adultos hacemos con la participación y es que adultizamos la participación de los niños- ok sí- sí y entonces cómo los niños y las niñas terminan copiando lenguajes adultizados, cómo darle voz sin que se vuelva un escenario adultizado ¿me hago entender? es que voy a poner también el ejemplo al contrario, o sea que los escenarios de los adultos se infantilicen, entonces si eso es lo que quiero decir. (pág. 6)		nosotros tenemos un retraso de algunos años, claro porque es que la ley 1090 apenas es del 2006, 14 años compañeros, y eso ya lo pone en un lugar muy distinto, nosotros a duras penas empezamos a decir bueno qué vamos hacer con la convención vamos a hacer cosas pero ya se nos pone un hito de ciudad, de país además primero porque la ley 1090 nos pone este código como ley, como un instrumento punitivo, castigador, y lo pone en un mundo distinto en garantía de derechos y eso, cambiar ese chip es muy difícil. (pág 2)	ROSARIO C1

Cuarta Fase: Se realiza una lectura de las categorías provisionales (las cuales agrupan las frases y expresiones de los y las entrevistados), para posteriormente reunir las imágenes organizándolas, clasificándolas y subordinándolas esto con el fin de consolidarlas las *categorías de análisis*, pasando de lo *provisional* a un *orden definitivo*.

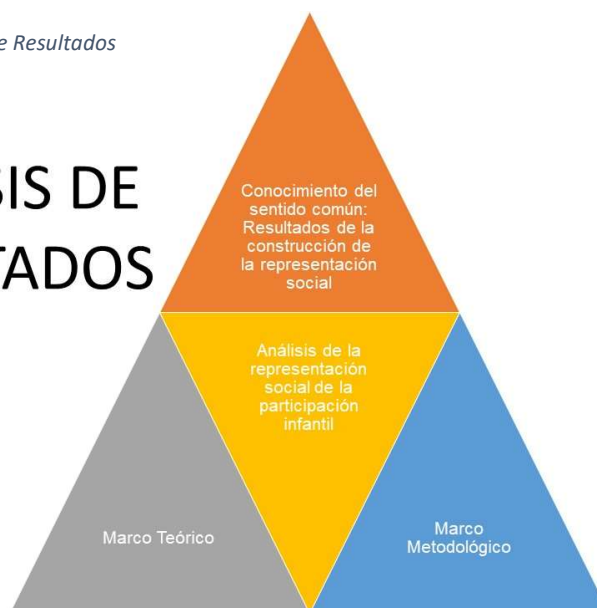
Figura 5: Contenido de las Representaciones Sociales de la Participación Infantil en la Localidad Cuarta de San Cristóbal



Quinta Fase: Análisis de lo encontrado en relación con la participación infantil esto en el sentido de describir las imágenes que construyen la representación social. Para ello es necesario cruzar los resultados (el conocimiento de sentido común – representación social), el marco teórico y el marco metodológico.

Figura 6: Análisis de Resultados

ANÁLISIS DE RESULTADOS



Todo este camino recorrido nos sirve para plantear *cuatro categorías de análisis* (Cuevas, 2016) las cuales corresponden a orientar la resolución de la pregunta de investigación, ya que permite reflexionar sobre el contenido (imágenes) de la representación social de la participación infantil en espacios de participación ciudadana como el CCLONNA, COLIA y Consejo tutelar de la localidad de San Cristóbal, los cuales se explicarán en el capítulo cuatro.

CAPITULO 3: Marco Conceptual

La participación infantil requiere del estudio de un campo determinado de las infancias relacionado con la evolución de los derechos de los niños y las niñas, específicamente a lo que refiere en su participación democrática¹⁰ en la sociedad. Por esta razón partimos de los trabajos de Cuevas (2016), Alfagame (2003), Hart (1992), Estrada (2000) y Trilla (2001) y una revisión de diferentes trabajos de grado (de pregrado y maestría) como los de Farfán (2020), Gómez (2015), Pinzón, Rodríguez y Poveda (2018), Vargas Cuervo (2019), Páez (2012), Flórez, García y Parales (2015) los cuales fueron encontrados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y del CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano).

3.1 El Devenir de los Derechos de los niños

La *Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño* es el punto de partida para hablar del reconocimiento de las infancias en un marco normativo y la responsabilidad de los adultos para con ellas. Esta iniciativa estuvo impulsada por el cambio social que suscitaba el paso de la I guerra mundial y el papel de niños y niñas en la sociedad. *Save the Children*, de origen inglés, fue una organización internacional que en cabeza de Eglantyne Jebb dan origen a dicha Declaración. Siendo el 23 de febrero de 1923, en donde la Alianza Internacional Save the Children, durante su IV Congreso General, emitió

¹⁰ La participación se encuentra íntimamente ligada a la *democracia* en los inicios de su proceso histórico. Surge como un hito fundacional el establecimiento de un orden social y político en Atenas hasta su resurgimiento en el pensamiento moderno con la ilustración; la forma de determinar a los sujetos desde esta perspectiva se asume a partir del concepto de ciudadano y ciudadanos, es decir, entender que están incluidos en aquel “consenso social” enmarcado por normas y “acuerdos sociales” concebidos como leyes, otro hito fundante de la revolución francesa.

la primera Declaración de Ginebra de los Derechos del Niño, que luego fue ratificada por el V Congreso General el 28 de febrero de 1924.

El aporte conceptual de Eglantyne Jebb radica en el reconocimiento de la protección de la infancia en el contenido de la *Declaración*, esto constituye un paso trascendental (una ruptura del paradigma dominante) en la redefinición de lo que se comprende por niñez a nivel global, aunque solo se desarrollen derechos sociales. De allí surgen cinco artículos que configuran las necesidades fundamentales de los niños y desde donde se ubica su protección, pero se plantean como ideal pues no tenían un efecto vinculante para los Estados, que los obligara a desarrollar reglas de juego enfocadas en a su garantía:

- El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
- El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.
- El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
- El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
- El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.

A raíz de la Segunda Guerra Mundial se constituyen las Naciones Unidas (ONU) y se aprueba la Declaración Universal de los Derechos humanos enmarcados en la dignidad y la libertad humana. Estas ideas influenciaron la modificación de la Declaración de los Derechos del Niño de 1924 promoviendo un ideal con relación a las condiciones de vida

que necesitan partiendo de su protección y cuidado diferenciado (entendido las diferencias de madurez física y mental con los adultos) antes y después de su nacimiento. En esta Declaración de 1959 se plantean diez principios:

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Es importante aclarar que las Declaraciones de los niños aquí propuestas (1924 y 1959) no plantean ni desarrollan derechos civiles y políticos, además de no ser vinculantes para los Estados Nación, pero en donde se reconoce como imperativo el interés superior del niño el cual se convierte en el principio rector de la Convención de los

derechos del niño posibilitando así la llegada de nuevas posturas sobre las infancias y sus contextos particulares.

3.2 Derechos y Participación Infantil

En el devenir histórico llevado hasta el momento en este texto, la convención de los derechos del niño hace parte fundamental en la noción de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Es por lo que hemos elegido el documento titulado *De la participación al protagonismo infantil* (Alfajeme, Cantos, & Martínez, 2003) el cual nos permite hacer una mirada sobre la participación a partir de la Convención de los Derechos del Niño

En su capítulo dos, Alfajeme, Cantos y Martínez (2003, pág. 29) plantean la emergencia de un nuevo contexto de derechos para la infancia, a partir de la Convención de los derechos del niño promulgada el 20 de noviembre de 1984 después de un largo proceso social y político. Este documento (Convención) genera los lineamientos de una nueva forma en que la infancia se hace visible en el contexto de los derechos humanos, con el objeto de mejorar la situación de los niños y niñas de la sociedad; también la Convención es el instrumento por excelencia en materia de los derechos humanos enfocado a las infancias.

La convención no fue un producto espontáneo para las autoras, ya que hay más hechos históricos que fueron alimentando la preocupación por las problemáticas de la infancia y su lugar en la sociedad. Los hechos más importantes que se resaltan en esa estructuración de la infancia en el contexto de los derechos son:

- 1919/1924 Declaración Ginebra.
- 1954 declaración de los derechos del niño (que planteaban 10 principios)

- 1979 la celebración del año internacional del niño.
- 1989 la Convención de los derechos del niño.
- 1990 la primera Cumbre Mundial sobre la Infancia.
- 2002 sesión Especial de Naciones Unidas sobre Infancia.

De los cuales son la Declaración y la Convención los más relevantes, con unas diferencias que describen los cambios sobre el rol del niño, por ejemplo:

- La Declaración anuncia unos derechos futuros, son apenas condicionales y no sobrepasan de un consentimiento ético que no vincula ni obliga.
- La Convención en pocas palabras es un código internacional que obliga a quienes se asumen como países firmantes que lo reconocen. Se establece un órgano de control (Comité de los derechos de la infancia) con una estructura organizativa, el cual tiene la función de verificador del código.

Sin embargo, según Alfajeme, Cantos y Martínez (2003, pág. 29), la Convención tuvo una serie de implicaciones muy importantes, las cuales los países firmantes se disponían a adecuar en sus legislaciones el espíritu de la Convención, posicionando la categoría de “principio de Interés superior” con esta categoría, los niños y niñas pasaron a ser sujetos. Por el otro lado a los niños y niñas se los elevó a una nueva categoría de “sujeto de derechos” dándole entrada a la infancia al acceso de esos derechos reconocidos por su condición humana de niños.

La convención resulta entonces ser un código universal compuesto por 54 artículos que pueden agruparse en 4 categorías:

- a. DERECHOS DE PROTECCIÓN: contra el maltrato, explotación económica y sexual, la discriminación por motivos de raza, sexo o religión o por condición de edad.
- b. DERECHOS DE PROVISIÓN: Gozar de un desarrollo óptimo de bienestar, la educación escolar básica, asistencia médica, condiciones de vida digna en condición de seres humanos.
- c. DERECHOS DE PARTICIPACIÓN: Libre información y expresión de su opinión, la participación en las decisiones relativas a su bienestar y a reunirse pacíficamente y construir sus propias organizaciones.
- d. DERECHOS DE PREVENCIÓN: Detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas.

Es por lo que la convención marca un hito fundamental en el cambio del *paradigma proteccionista* que se venía constituyendo a partir de la declaración de los derechos del niño, y se posiciona en su lugar el *paradigma de la protección integral* que concibe una noción de niño mucho más amplia como persona, como sujeto de derechos y entra el interés superior del niño como “*criterio máximo de garantía del ejercicio de los derechos*” (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003)

3.2.1 Convención y protección

A partir de la convención se estableció que todo menor de 18 años debe ser protegido, por cuanto aparece una relación social que resulta ser asimétrica, ya que lo establece desde su dualidad complementaria del protector y el protegido, una mirada donde uno domina sobre el otro, uno activo y el otro pasivo (receptor). Esta relación de protector/protegido establece su diferencia en que el primero realiza acciones que recaen

sobre el protegido, limitando al niño por su madurez tanto en su forma física y mental, sin embargo, la convención destaca la libertad de pensamiento y de conciencia.

3.2.2 Convención y tratamiento de su edad

La convención reconoce como niño toda persona menor de 18 años, trae consigo una noción de que el niño es un ser incapaz de contribuir en nada, por tanto, su edad determina el trato especial por el cual el niño pasa a ser sujeto de protección. Por ello se hace una discriminación arbitraria que define el lugar social que debe ocupar.

3.2.3 La convención y la norma legal

Desde este punto se reflexiona sobre “la *infracción de la norma legal y la norma social*” por un niño o niña, la opinión o la voz del menor de edad es invisibilizada por muchos supuestos y nociones representados en “el niño ideal”; en los casos legales los niños no tienen un espacio de escucha de su opinión donde sea reconocida y tenida en cuenta; si desean ir o utilizar un servicio de salud depende totalmente de un adulto y de unas condiciones económicas; los niños de la calle en situación de trabajadores se les dificulta acceder a la educación. La convención es una herramienta jurídica que permite hacerle seguimiento a los derechos de los niños, ya que delimita y determina ciertas formas y maneras en que los niños y las niñas en su condición de humanos deben tener para desarrollarse y ser en sociedad, de que es un sujeto que se protege de una manera integral sin embargo a pesar de los avances y reflexiones las concepciones adultocéntricas limitan los derechos y le son asignadas representaciones de estos sin considerar la opinión del niño como sujeto que puede construirse un juicio propio de su edad. Se rechaza el trabajo infantil e invisibilizan el aporte económico que ellos aportan con su esfuerzo para la sociedad y la familia.

3.2.4 Convención e individualidad

Un aspecto importante de la convención fue el reconocimiento de la individualidad dándole un toque proteccionista. La infancia es sujeto de derechos goza del disfrute de la evocación de los derechos humanos para ser ejercidos individualmente, por ello en la noción institucional que tienen sobre los niños y niñas el estado no promueve, por ejemplo, el fortalecimiento de la organización infantil, seres colectivos. La individualidad se reconoce a partir de que cada ser tiene una realidad irreductible y por tanto el ejercicio de la individualidad.

3.2.5 Convención y los derechos de participación

La convención tiene un aporte importante al reconocer a los niños como individuos autónomos, sin embargo, da poco margen a la participación. Estos derechos sitúan la identidad del niño en un entorno protegido por los adultos, de allí la forma como los adultos la asumen la participación en la familia, sociedad y en las instituciones. Es por eso que la relación de protector/protegido se refleja en el poder del adulto que somete la condición del niño y la participación limitada a esos devenires, ya que los niños y niñas no pueden protegerse a sí mismos. En la Convención se generó un amplio espacio para reconocer por ejemplo los derechos civiles, económicos y sociales. Pero también un espacio muy limitado para los derechos políticos expresados a través de los derechos de participación que resultan muy generales.

No hay una enunciación descrita en el código que exprese a la participación como un derecho, sino a través de varios artículos que reconocen la participación de la infancia, ya que esta propone que los niños tienen derecho a: Formarse un juicio propio, expresarse libremente y ser escuchado *“En este sentido y de acuerdo con Baratta es el ejercicio de los derechos políticos y de participación lo que condiciona y garantiza todos*

los demás derechos. Sin tener voz y acceso en el proceso de información, de comunicación, de decisión, en todas las esferas de la vida de la sociedad civil y del Estado, los sujetos y los grupos no podrían ejercer, en concreto, la necesaria influencia sobre las condiciones de las cuales el ejercicio de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales". (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 28). Este recorrido que surge con la democracia, en donde se fundamenta la participación y su materialización en la Convención de los niños, nos permite plantear un contexto amplio en el que emergen y se fundamentan los derechos de las infancias desde un análisis sobre marco legal e histórico, siendo esto fundamental para nuestra investigación al reconocer a los y las niñas como sujetos de derechos.

3.3 Derechos y Participación de las Infancias en Colombia

En Colombia, la participación emerge con la proclamación de la república producto de la liberación del sometimiento colonial. El ideal de construir una nación que prometía una identidad se fue plasmando en las constituciones y el surgimiento de las instituciones, el estado, el gobierno, los derechos del hombre, la propiedad privada, la igualdad y la libertad. Luego las luchas y movimientos sociales que fueron surgiendo en las décadas de los sesenta y setenta aportaron a la legitimación de nuevos derechos que fueron ampliando el orden jurídico, político y social donde la participación tiene un papel fundamental en el espíritu democrático.

En el caso particular de Colombia, Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000, pág. 18), la participación, entendida más allá del hecho de votar, se establece definitivamente en la Constitución de 1991, y en su espíritu resulta ser un principio fundamental. Estos cambios de la expresión de los sectores marginales y vulnerables de la sociedad impulsaron agendas programáticas de promoción e integración popular para exigir al estado la

integración y vinculación en la toma de decisiones, donde son las organizaciones las que ayudan a intervenir en la satisfacción de las necesidades de las poblaciones.

Con esta manifestación de los movimientos sociales se consolidó uno de los grandes cambios jurídicos en la reforma municipal aprobada por el congreso de la república de Colombia en 1986 generando así nuevos canales de participación (creación de las J.A.L., elección popular de alcaldes, participación de los usuarios en las juntas de directivas de las empresas de servicios públicos, la participación de organizaciones comunitarias en contratos, convenios o acuerdos, etc.), fue en la Constitución Política de Colombia de 1991 que, finalmente llevó consigo una modernización política y democrática, como lo expresa en su parágrafo inicial el cual nos dice que *“Colombia es un estado social de derecho organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista”* (Estrada, Madrid-Malo, & Gil, 2000, pág. 19)

Es así como desde una mirada jurídica la participación en Colombia entra con su espíritu a aportar al reconocimiento de la infancia, en la ratificación de la convención sobre los derechos de los niños adoptada por la asamblea de las naciones unidas el 20 de noviembre de 1989 con la promulgación de la ley 12 de 1991, formulando así el derecho infantil a la participación y organización.

Años más tarde en la ley 115 de febrero de 1994 - la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación-, se promueve reestructurar el modelo educativo tradicional donde se establecen nuevas normas para la prestación del servicio educativo llevando consigo *“el estilo de educación democrática basada en valores y altamente participativa”* (Estrada, Madrid-Malo, & Gil, 2000, pág. 19) este hecho permitió la configuración de una comunidad educativa, el P.E.I., el manual de convivencia, el gobierno escolar y la

autonomía escolar, y el reconocimiento de organizaciones , donde los participantes podrían aportar a los destinos educativos.

Entonces, es en el marco de la democracia que se comienza a instruir al niño en el ejercicio de sus derechos y como sujeto político, y diferentes ámbitos entra la participación infantil en respuesta de su propia garantía de derechos aportando con su acción en el devenir de las políticas públicas. Una cualidad de la participación de los niños y niñas se percibe cuando se asume dicho espíritu de forma individual y se torna su desarrollo en una dimensión de colectividad, es decir, su lugar como ciudadano se ve mediado por el mundo del adulto (independientemente de que haya existido una norma institucional o de un sentimiento cultural); pareciese ser un camino seguro a la desestabilización de la normalidad social, generar un nuevo paradigma sociocultural que influenciara normas que así mismo buscarán establecer una nueva normalidad social.

En esta medida, para Estrada, Madrid y Malo (Estrada, Madrid-Malo, & Gil, 2000, pág. 20) podríamos hablar de dos dimensiones, sugiriendo ver la participación como un ideal y hecho circundante en la realidad social; En el caso colombiano, la primera, la *participación como ideal* de la democracia, al igual que la de muchos otros países con constitución política tienen como principio rector e imponderable la *DIGNIDAD HUMANA*, naciendo de ella las normas, las leyes, los mecanismos de participación y la infraestructura requerida para su desarrollo, que devienen tanto del Estado y la constitución como así mismo del Bloque de constitucionalidad (Constitución Política de Colombia de 1991, art 93) en el cual se hacen como propias todos aquellos acuerdos internacionales sobre derechos humanos, que a pesar de no estar escritos en la constitución, son avalados y firmados por Colombia.

La participación como *un hecho circundante* nos refiere a la percepción cultural que se tiene sobre la norma, y en el texto se reconoce su relevancia "...porque para

aplicar una norma jurídica no bastan los servicios ni los códigos: se requiere un compromiso activo de todos los estamentos de la sociedad” siendo la cultura la dimensión en donde se depositan en la conciencia social las representaciones y los procesos sobre la participación (especialmente si a las infancias en Colombia se refiere) en donde los adultos se asumen, en casi todos los espacios que habitan niños y niñas, como los elegidos jerárquicamente para interpretar sus voces.

La participación entonces permite que los niños y niñas se eleven a la categoría de sujetos políticos en el ejercicio de sus derechos, sin embargo, dependerá de las concepciones de los adultos el situarlos al orden social instituido por la norma que les otorga derechos ciudadanos.

El mundo adulto por cuanto constituye a la infancia como sujetos de moralidad ya que *“la formación moral está ligada a la capacidad que tiene el niño desde su nacimiento para integrarse al grupo familiar... ..el desarrollo moral influye en las posibilidades de la formación ética y política del niño”* (Estrada, Madrid-Malo, & Gil, 2000, pág. 20), la moral entendida en el sentido de valores y principios de convivencia en comunidad; adultos que someten al concepto de la participación a definiciones arraigadas de una cultura dominante en donde se hace necesario introducir formas de comportamiento al niño para que sea capaz de responder a las normas al igual que racionalizarlas y justificarlas llegando así a la autonomía, aun cuando al interior de ellas existan contradicciones frente al lugar social que le corresponde por derechos.

3.4 Participación Infantil: Discursos existentes alrededor de la Convención

Para Alfageme, Cantos y Martínez (2003, pág. 37), las representaciones que existan sobre el concepto de participación tienen gran influencia la forma como se representa en la sociedad la infancia. Este tema hace parte continua de las agendas de

organizaciones y gobiernos con apuestas para el futuro y el cambio social. La participación desde su etimología proviene del latín *participatio* y de parte *capere*, lo que traduce en *tomar parte*, es decir que la participación nos permite compartir con otros miembros de un grupo, tomar decisiones que tienen que ver con la propia vida y de la sociedad a la que se pertenece. Por ello la participación resulta ser un derecho humano donde se reconoce un nivel de dignidad personal frente a otros en su igualdad categórica de humano. La participación ha tenido una historia cultural, jurídica y sociológica que sirve como instrumento en la consecución de otros derechos. Como las autoras plantean con Cussianovich (2001) “... *la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad*”.

Hay diferentes formas en las que Alfageme, Cantos y Martínez (2003, pág. 38) plantean y reconocen la expresión de la participación:

- Como un proceso – Realización de planes, programas, proyectos.
- Una cosa de dos actores o más.
- Poder real de incidir en el control y efectos que producen en organizaciones ciudadanas y de vecinos.
- Compromiso de compartir el poder de decisión.
- Antes de la participación está la información que la estimula, la favorece y la promueve.

La infancia como un discurso se encuentra en diferentes escenarios como la sociedad, la familia, la escuela, la comunidad, etc. Pese a esas tipificaciones las autoras reconocen cuatro tendencias que existen en torno al tema de la participación infantil:

3.4.1 Convención y participación

La Convención es un hecho por demás político que le brinda ese lugar jurídico, es entonces que *“el derecho en el caso de la Convención recoge y expresa una nueva cultura de la infancia que como referente axiológico, epistemológico y antropológico nos abre a pensar la sociedad en su conjunto, las relaciones sociales que la fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza”* (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003). Cabe aclarar que la Convención no especifica un sentido objetivo de la participación, sin embargo, se pueden reconocer el espíritu de la participación como un derecho en algunos artículos de esta, por ejemplo:

- Artículo 12 – libertad de opinión – derecho a ser escuchado.
- Artículo 13 – Libertad de expresión.
- Artículo 14 – Libertad de pensamiento.
- Artículo 15 – Libertada de Asociación.

3.4.2 La libertad de opinión

La Convención la recoge en su artículo 12 el cual como lo expresan las autoras rompe con un silencio secular impuesto sobre los niños. Se les brinda el espacio para reconocer la importancia de su voz, de formarse *una opinión, escuchar y ser escuchado*; es ser reconocido por el otro en un escenario de *encuentro comunicativo improvisado*, donde son posibles el dialogo y la negociación; en pocas palabras la opinión es un ejercicio del poder así, *“La palabra, el discurso, en tanto acción hace “públicos” nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas, los arranca de la intimidad, de la privacidad. Es cierto que si la opinión es un derecho esto no conlleva obligatoriamente la*

aceptación de su contenido. Asimismo, opinar no es decidir” (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 38).

El ejercicio del derecho a la opinión busca el reconocimiento del peso social que tiene la voz de los niños, además que contribuye con el desarrollo de la capacidad de construir su pensamiento propio y por tanto una opinión sensata, flexible, propia y divergente. La Convención tiene en cuenta el desarrollo y madurez del niño como criterios para la garantía de la opinión del niño, es decir que *“En este sentido la opinión es un referente que favorece al niño. Sin embargo, establecer la madurez como criterio de ponderación de la calidad de la opinión, no deja de ser un desafío técnico y profesional de amplia resonancia ética y jurídica al tener que sopesar la opinión del niño”* (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 39).

3.4.3 Libertad de expresión, pensamiento y conciencia

Estos derechos están consagrados en los artículos 12, 13, 14 y 15 de la Convención, Invitan a considerar la formación del niño como sujeto de derechos con responsabilidad social. Se busca que a partir de este derecho los niños cuenten con herramientas que apuntan a:

- Una presencia social organizada.
- Una opinión representativa.
- Una interlocución en el estado y la sociedad como de organizaciones de otros actores sociales.

La Convención, para Alfageme, Cantos y Martínez (2003, pág. 39), da por sentado algunos principios como puntos de referencia prácticos, dando sentido a la valorización del niño, por lo tanto, resulta ser una experiencia muy estratégica que lleva al reconocimiento de una *nueva cultura de infancia*. Son varios artículos que reúnen los

elementos para el pleno gozo de estos derechos como bien los podemos encontrar en los artículos 14 libertad de pensamiento y conciencia; artículo 17 acceso a la información; Artículo 29 preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, entre otros; pero es fundamentalmente el artículo 15 el que delimita de forma práctica esos principios que le permiten a los niños ejercer esos derechos de manera colectiva.

La participación posee unas características importantes, ya que nos permiten identificar claramente lo que puede considerarse como participación de los niños y niñas durante un proceso. Por ello, Alfageme, Cantos y Martínez, recurren al trabajo de Roger Hart (1992) el cual a partir del estudio que realiza, tipifica a través de una escalera los niveles de participación en que se encuentran los niños y niñas, ya que *“la participación es el medio a través del cual se construye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida”* (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003). En su descripción reconocen que Hart se mantiene en el ámbito de la Convención y enfatiza el derecho a la opinión; el que va más allá de la protección infantil y lo sitúa como un protagonista que ejerce sus propios derechos. Sin embargo, para las autoras, sus planteamientos se encuentran en el ámbito cívico ya que no incluye la participación de los niños en los procedimientos legales que suceden en la reivindicación de sus derechos. La escalera de la participación infantil de Hart (1992) ha permitido generar unos indicadores de autoevaluación para valorar la actitud de los adultos frente a los niños y la capacidad de los niños de involucrarse en proyectos.

En este sentido reconocer la responsabilidad que tiene Colombia como país que debe acogerse a la Convención de los derechos del niño, en este caso particular de los derechos de participación, implica también analizar ese devenir en las políticas públicas nacionales y locales, pero además cotejar con la realidad que se vive en los ejercicios

participativos de las infancias en los territorios y sus alcances después de más de 30 años de la llegada la Convención a la Constitución de 1991.

3.5 Roger Hart y la Escalera de Participación

Antes de iniciar con el desarrollo de la propuesta de la escalera de Hart, nos referiremos a una serie de aspectos que tienen una relación muy cercana a la participación infantil y que nos parece importante exponer aquí ya que consideramos son trascendentales a la hora de desarrollar nuestra investigación.

Para Hart (1992, pág. 5) la participación se sitúa como el ejercicio de la democracia en la vida social, en donde el nivel de participación ciudadana, desarrollada a partir de la práctica, se va adquiriendo gradualmente. Para que la democracia sea un hecho es necesario poseer dos aspectos fundamentales en dicha idea: Confianza y Competencia, capacidades únicamente atribuidas al adulto pero que con la entrada de la CIDN se reconoce, en los niños y las niñas “habilidades para hablar por sí mismos” (Hart, 1992, pág. 4). Tanto los derechos como la participación infantil son entendidos y trabajados desde distintas perspectivas, dependiendo tanto de la cultura como el contexto de los niños y las niñas. Estas miradas particulares, en especial a los temas de participación infantil, según Hart, son con frecuencia relacionadas con la explotación y la subestimación de sus habilidades.

Según Hart (1992, pág. 5), podemos decir que se empieza a participar en la sociedad en el momento en el que se arriba al mundo, pero, además, expresiones como el movimiento y el llanto son el inicio del descubrimiento de hasta dónde llega la influencia de los niños y niñas en lo que acontece es sus familias o comunidades, en palabras de Hart participar tiene que ver con “*los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive*” esta *Participación democrática*,

para Hart, no tiene forma ni metodología para enseñarla de manera “abstracta”; si no es en el quehacer de la vida cotidiana, en la organización comunitaria, en el juego grupal, en el diseño y ejecución de un proyecto que soluciona una problemática común en donde se desarrolla progresivamente la participación y la confianza de los niños y las niñas.

Hart (1992, pág. 6) encuentra la motivación como el principio que fundamenta la participación, pues esta genera el potencial de iniciar y llevar a cabo proyectos, ya sean de carácter comunitario o aquellos surgidos del mismo juego colectivo, pero que igualmente los niños y las niñas sienten como suyos. Y aunque, según Hart (1992, pág. 6), se podrían hablar de muchos ejemplos en el mundo sobre proyectos llevados a cabo sin la injerencia de los adultos, es necesario reconocer el papel fundamental que han tenido algunos adultos a la hora de creer en sus habilidades, pero, además, de posibilitar las condiciones necesarias para organizarse y participar en pro a la solución de una problemática, ya sea familiar, de un gremio o de la comunidad, pero en la que están vinculados de forma directa.

Hart establece que la relación entre el nivel de democracia de una comunidad es igual al nivel de participación tanto de adulto como de niños y niñas. Las posibilidades de participación de los niños y niñas en la realidad diaria de su familia y comunidad es el reflejo de las posibilidades que tienen los adultos de participar en relación con el Estado y sus instituciones. *“Lo más común es que en las comunidades las oportunidades que se le ofrecen a un niño para que colabore en la administración cotidiana de los grupos familiares, escolares, vecinales, y comunitarios refleje las oportunidades de participación que tienen los adultos en esa cultura.”* (Hart, 1992, pág. 7).

Esto hace evidente, para Hart (1992, pág. 8), que al hablar de participación se haga necesario referirse indiscutiblemente a las *“relaciones de poder y a la lucha por*

igualdad de derechos" (Hart, 1992, pág. 8). La CDHN¹¹ ha permitido cambiar muchos imaginarios que tienen los adultos sobre los niños y las niñas, en especial cuando se trata de tomar decisiones, manifestarse por algo, pero también les ha permitido a otros y otras, en particular para quienes trabajan y viven en la calle, de quienes se refiere en sus investigaciones, de tener la oportunidad para organizarse y transformar la realidad de ellas y de muchas de sus familias, de dignificar sus vidas y entornos.

Aunque esta postura de CDHN da mayor relevancia al concepto de *protección* de los derechos de los niños y niñas, para Hart (1992, pág. 8), se queda corta a la hora de referirse a las responsabilidades que trae consigo la garantía de dichos derechos. Es la familia, como primer entorno de socialización, donde se materializarían esos derechos, pero que más allá de conocer el derecho a la libre expresión, se hacen necesarias unas condiciones que garanticen poder hacer efectiva la participación de los niños y niñas en las decisiones relevantes de su comunidad.

En la escalera de participación infantil que nos propone Hart (1992, pág. 9), los tres primeros peldaños no se consideran participación genuina donde caracteriza estos modelos de no participación. Aquí el adulto más allá de subestimar la capacidad de participación de los niños y las niñas se aprovecha de ella para *influir en una causa*, haciendo de esta forma que la participación infantil tenga un carácter ambiguo y donde la *manipulación* tiene el primer escalón de esta escalera en donde suele decirse que los y las niñas iniciaron algo, cosa que en realidad no hicieron, pero donde, además, ellos y ellas tampoco comprenden el por qué y en que consiste en si su participación. Este nivel de participación no debe ser considerado como necesario en el proceso de adquisición de

¹¹ Estas siglas serán utilizadas al largo del texto para referirnos a la Comisión

dicha capacidad, aunque muchas veces los adultos lo hagan por el desconocimiento de las habilidades de los y las niñas.

El segundo peldaño de la no participación de la escalera de Hart es el de los y las niñas vistas como *decoración*, en donde los adultos los y las usan para “*fortalecer su causa de manera relativamente indirecta*” (Hart, 1992, pág. 11)

En el tercer escalón, Hart ubica el *simbolismo* y la define como una falsa idea de participación que se vende a los y las niñas, pero donde su participación “*tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna de formular sus propias opiniones*” (Hart, 1992, pág. 11). Estas equivocadas formas de aparente participación solamente desligan a los niños y niñas de ejercer una verdadera participación, de la cual los adultos son quienes sacan todo el provecho.

Dados estos tres primeros escalones, podemos decir que la imagen de los y las niñas tiene un gran impacto social cuando aparentemente se les ve participando, ya sea trabajando como vendedor en un semáforo o como imagen publicitaria de un marca de juguetes, diferenciadas ambas por connotaciones culturales íntimamente ligadas a la moral dominante pero que enmarcan las limitaciones que tienen los adultos a la hora de comprender conceptos como democracia y participación, y hasta de comprender realmente para que sirven los derechos y porque existen.

De aquí en adelante, en los siguientes escalones de la escalera de participación infantil se encuentran ubicadas, de manera progresiva, las formas de participación genuina que se evidencia en variedad de ejemplos alrededor del mundo de niños y niñas con matices referentes al nivel de desarrollo y de situaciones coyunturales que tiene cada país. En donde los niños y las niñas, junto a algunos adultos, construyen la posibilidad de la *opción*, elemento fundamental para formular proyectos, con ellos en la medida de cada

uno y una pueda escoger la forma en la que mejor pueda llevar a cabo su máximo nivel de participación.

En el cuarto escalón se encuentra ubicada la categoría *Asignado, pero informado* en donde Hart (1992, pág. 13) formula cuatro ítems básicos que deben existir a la hora de considerar una verdadera participación en cualquier proyecto formulado por un adulto, que involucre a niños y niñas. El primero es que comprendan las intenciones del proyecto, segundo saber quién toma las decisiones y el porqué, tercero que su papel en el proyecto sea significativo y en el cuarto, teniendo claros los ítems anteriores, ellos y ellas deciden si son o no voluntarios del proyecto.

En el quinto escalón se encuentra *consultados e informados* y se refiere principalmente a experiencias de participación infantil que se dan en contextos de investigaciones de mercadeo, en donde el proyecto es dirigido y diseñado por un adulto, siendo *niños y niñas consultores* en dicha investigación teniendo el proceso que se llevara a cabo y en donde ellos y ellas reconocen la incidencia de sus opiniones.

Los proyectos *iniciados por adultos, pero en donde se comparten la toma de decisiones con los niños y las niñas* se ubican en el escalón número seis. Una característica principal de estos proyectos es que la iniciativa de los adultos va enfocada a la integración de las poblaciones más vulnerables, que tienden a ser excluidas por estereotipos sociales y culturales en donde se considera existen nulas o pocas habilidades para participar que se atribuyen a consideraciones de desarrollo biológico marcado por la edad, como las que existen frente a los adultos mayores y hacia los niños y niñas, ignorando la posibilidad de construir las y pulirlas en el ejercicio mismo de participar.

En el séptimo escalón Hart (1992, pág. 16) ubica los proyectos *iniciados y dirigidos por los niños* en donde nos dice que el mejor ejemplo de este tipo de proyectos colectivos, son los que surgen y son llevados a cabo por ellos y ellas cuando juegan, pero en donde los adultos siguen teniendo un rol relevante en el desarrollo de estos proyectos pues son quienes brindan “las condiciones favorables” en la medida que valoran las posibilidades del juego y no interfieren ni dirigen. Además, Hart resalta la poca existencia de proyectos de este estilo pues los estereotipos que giran alrededor de la infancia hacen que exista menosprecio a sus ideas y opiniones.

En el último escalón hacen parte los proyectos que son iniciados por los niños y niñas, y las decisiones se comparten con los adultos. Se podría decir que son ellos y ellas quienes dan la posibilidad a los adultos de ser parte del proyecto, en donde la toma de decisiones estará basada en una relación horizontal entre los y las integrantes del colectivo del proyecto, aprendiendo conjuntamente en el proceso de diseño y dirección, con el fin de organizar y desarrollar un proyecto en donde los beneficios mejoren las condiciones de vida de cada uno y una, como de sus familias y comunidades.

Hart (1992, pág. 38) aclara que la participación genuina de los niños y las niñas no significa la sustracción del adulto, pero si establece varias ideas que deben aprender los más grandes como “a escuchar, a apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuando no deben hacerlo” para consolidar la confianza necesaria en un trabajo democrático con los niños y las niñas. Esto también nos quiere decir que sus capacidades de participación no se desarrollan en la individualidad, sino es en el trabajo cooperativo en donde se aprende de sí mismo y de los y las demás, tanto adultos como demás pares.

3.6 La Participación para Jaume Trilla y Ana Novella

Para Trilla y Novella la participación no tiene una sola definición, pues en su uso cotidiano suele emplearse en diversidad de situaciones que pueden significar hasta todo lo contrario a participar, o simplemente ser utilizada para sobredimensionar la participación que se lleva a cabo en un contexto determinado. Por lo tanto “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar”. (Trilla, 2001)

“... «participación» es hoy un término prestigiado, se puede hacer con él muchísima demagogia y retórica vacía. Bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de la misma, se producen procesos realmente dirigistas y hasta autocráticos.” (Trilla, 2001)

Es por lo anterior que se hace necesario dar un vistazo amplio a la configuración que da en el uso de las representaciones de la participación. Esto nos sugiere que “hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación” en donde los autores nos proponen una tipología de participación infantil como alternativa a la escalera de participación de Hart.

Esta *caracterización de la participación infantil* se concibe en *cuatro clases amplias* (Trilla, 2001), en donde, a diferencia de Hart, no se tienen en cuenta escalas de no participación:

- Participación Simple
- Participación Consultiva
- Participación Proyectiva
- Metaparticipación

3.6.1 Participación Simple

Para los autores esta escala es la más básica respecto a la complejidad que se va reconociendo en las demás escalas. Aquí los niños y las niñas son *espectadores* o *ejecutantes*, donde su participación se limita a *seguir indicaciones* o *responder a estímulos*. Lo importante aquí está relacionado con una *medida cuantitativa de la participación infantil*, no tienen injerencia en la creación u organización de las actividades propuestas, aunque muchas veces sean enfocadas a ellos, y siempre serán emanadas del exterior (adultos, institucionalidad, etc.). Las tareas del colegio son un ejemplo de esta escala, pues la participación está enmarcada en las condiciones del profesor, otros ejemplos serían un evento infantil, un concierto, etc.

3.6.2 Participación Consultiva

En esta tipología el aspecto más relevante se encuentra en *escuchar la voz de los niños y niñas*. Aquí su participación está medida por las opiniones que tengan sobre diversos temas que pueden implicarlos *directa* o *indirectamente*, pero en donde sigue siendo el exterior quien plantea las condiciones y las directrices de la forma en la que participan. Los autores distinguen varios subniveles en las que se podría analizar este nivel de participación:

- Las opiniones o consultas vinculantes (elección de representante estudiantil) y no vinculantes (sondeos y encuestas)
- Cuando la consulta se hace antes, durante o después del proceso.
- Cuando la participación consultiva es demanda (metaparticipación) o facilitada desde arriba (participación consultiva)

3.6.3 Participación Proyectiva

Para los autores lo fundamental en esta escala es que los niños y niñas se convierten en *agentes*. Esto implica ir más allá de la mera asistencia o de dar una opinión, suscitando con ello “que el participante sienta como propio el proyecto” haciendo de este un ejercicio más complejo que en las anteriores escalas en donde se hacen partícipes en “las diversas fases del proyecto o de la actividad” (Trilla, 2001)

Aquí los subniveles están relacionados con los escalones seis, siete y ocho de la escalera de participación de Hart (proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños; proyectos iniciados y dirigidos por los niños; proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos) en donde el nivel de injerencia de los adultos (o instituciones) es determinante a la hora de caracterizar la participación infantil en esta escala.

3.6.4 Metaparticipación

Para los autores este escalón representa el mayor nivel de complejidad que se puede dar en el ejercicio de la participación infantil, su principal característica radica en el reconocimiento y la exigencia de los derechos individuales o colectivos de participación. “En la metaparticipación el objeto de la participación es la propia participación” (Trilla, 2001) planteada desde tres contenidos fundamentales:

- *Derechos*
- *Espacios, medios e instituciones para posibilitar la realización de tales derechos*
- *Competencias personales y colectivas para poder ejercerlos realmente*

Las *competencias participativas* se refieren a las capacidades necesarias para llevar a cabo ejercicios participativos en los que se comprenden cuatro criterios (implicación, información\conciencia, capacidad de decisión y compromiso\responsabilidad) los cuales, a pesar de estar presentes en toda la tipología de la participación infantil (Trilla, 2001), es en la metaparticipación donde alcanza el nivel más alto de complejidad adquirido para participar.

Aunque Hart (1992) con su escalera de participación nos permite hacer una mirada a la relación de adultos y la participación infantil, Trilla y Novella (2001) nos permiten reconocer una conciencia sobre la participación infantil que pueden tener los mismos niños y niñas, sin la injerencia de los adultos. En donde a partir de su autonomía se reflexiona sobre los límites y alcances en su papel en la sociedad, permitiendo así ejercicios *participativos reales*. Siendo ambos autores relevantes para el análisis.

CAPITULO 4: Resultados y Análisis

4.1 Resultados

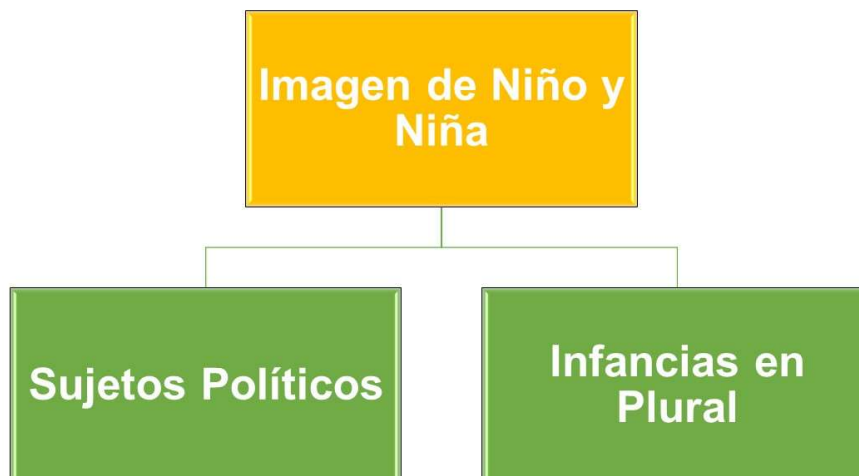
En este apartado nos centraremos en develar la composición de las representaciones sociales de la participación infantil que resultaron de las entrevistas y los talleres, que fueron dispuestas en matrices de categorías de análisis. Teniendo en cuenta la metodología planteada en el capítulo 2, a partir del proceso de objetivación y anclaje propuestos por Moscovici, identificamos temas recurrentes en las intervenciones de los entrevistados donde fueron emergiendo categorías y subcategorías que se organizaron de acuerdo con sus contenidos y la relación de estos, así como referimos en el capítulo 2 de marco metodológico.

4.1.1 Imagen¹² de Niño y Niña.

Esta categoría emerge por la conjunción de temas que está en referencia a la forma en que se imagina a los niños y las niñas en las prácticas culturales de los entrevistados, en ellas las formas en que conciben a los niños y niñas desde unas particularidades definidas por las condiciones, nos devela la carga cultural de los sentidos que permanecen en los contenidos de esta representación.

¹² El termino imagen para Denise Jodelet (1986) refiere a que *“los estudios sobre las representaciones sociales se emplean el termino imagen en un sentido totalmente diferente, ya sea <<figura>>, <<conjunto figurativo>>, es decir, constelación de rasgos de carácter concreto, o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención especificante de lo imaginario, individual o social, o de la imaginación. Además, es sus corrientes más recientes, la psicología cognitiva ha tenido que reflexionar sobre las distinciones que existen entre imagen y representación, y considerar a la imagen como una de las especies del genero representación, junto a las representaciones del lenguaje y de relaciones.”*. De esta forma “las imágenes” serán el contenido de la representación social de la participación infantil

Figura 7: Imagen de Niño y Niña



Por parte de los adultos que participaron las formas de enunciar o dirigirse sobre los niños y niñas plantean representaciones que con el tiempo se han venido resignificando. Como ejemplo de ello podemos encontrar adjetivos como “chinos” o “pequeñitos” para referirse a los niños, esto entendido de que estas formas de enunciación son de una época en el que los niños y las niñas resultaban ser un problema social. Se le decía “chinos” a los niños de la calle sobre todo en una época en la ciudad de Bogotá, pero también en otras expresiones es marcada la referencia de “pequeñitos” que contempla una minimización, es decir, que a pesar de la carga histórica frente a la referencia de niños y niñas por parte de los adultos se mantienen las formas culturales en los discursos pero con otros significados en relación de superioridad entre adulto y niño, como lo encontramos en el siguiente fragmento de una de las entrevistas: *“los chinos ahora toca saberlos manejar porque si usted les habla durito: “lo voy a demandar, voy a llamar a la policía...”* (ANEXO 1.3, pág. 10)

Como vemos en la expresión anterior, es importante resaltar la carga cultural del dominio del adulto sobre el niño. Esta noción de infancia es marcada en la sociedad que

considera a los niños y niñas como sujetos vulnerables, incapaces, faltos de criterio. Es una postura adulta que plantea una relación vertical pese a que quienes lo enuncian llevan trabajando con los niños y las niñas por un prolongado tiempo en el territorio.

4.1.2.1 La infancia como sujeto político.

Una de las formas como se representa a los niños y las niñas frente a su lugar en el mundo es a partir de su reconocimiento como sujetos políticos. En este sentido se hace interesante esta representación, ya que algunos de los niños y niñas que participaron de las entrevistas tienen una marcada identidad. Ser sujeto político es tener un marco de acción que le permite hacer un ejercicio deliberativo, de control social como el ejercicio de derechos, así como lo expresa uno de los entrevistados: *...” sujetos políticos, me hace pensar como los niños liderando...como sí, como una participación entre pues la política, o entre ellos poder participar y llevar a una idea para dársela, pues, a todos, ¿me entiendes?”* (ANEXO 1.8, pág. 60)

Referirse a los niños y las niñas liderando es una forma de expresar que hay unas capacidades pero que al mismo tiempo hay diferencias en sus posiciones. Ya no es un niño o niña pasivo a la espera de la autorización por parte de un adulto sino de un ejercicio activo. Otro ejemplo importante de la forma en que se establece esta imagen del niño como sujeto político son aquellas expresiones que dan cuenta de que ser sujeto político está ligado a una formación política que tiene que ver con el ejercicio de decidir e incidir.

“...bueno no sé yo pienso que para que en realidad los niños como tal tengan incidencia, o sea que lo que ellos piensen en realidad se tome en cuenta, los niños deberían tener una educación política...” (ANEXO 1.8, pág. 41)

Un aspecto para resaltar es la forma de auto reconocerse en esa identidad de sujeto político. Los niños y niñas que participan y tienen la posibilidad de ejercer

activamente su participación adquieren esta identidad sobre todo cuando entienden o dimensionan las posibilidades de su accionar. *“O sea, un niño como sujeto político, pienso yo que es que el niño como tal desde su punto de vista pueda ejercer poder político”* (ANEXO 1.8, pág. 37) en este fragmento podemos inferir la relación de “ejercer poder político” con una posición social clara frente a ejercer ese poder.

La infancia como sujeto político es uno de los reconocimientos que tienen los niños y niñas en el ejercicio de su derecho, sin embargo, toma un tinte diferente cuando son los niños y niñas que desde sus experiencias de participación logran integrar estas formas a sus identidades.

4.1.3.1 Las infancias en plural.

Hablar de infancia en plural es reconocer que dentro de esa historia hay una diversidad de situaciones que caracterizan a los niños y las niñas definiendo así dimensiones de ser niño o niña en la sociedad. Para nuestros entrevistados estos aspectos se pueden identificar en sus discursos y formas de expresar en relación con esa diversidad de situaciones. Por una parte, las infancias se reconocen como trabajadoras, por otro lado, están los adultos que reconocen la infancia migrante y las niñas como madres sustitutas o cuidadoras:

“desde muy pequeño yo he sido un niño trabajador, un joven trabajador... ..me gusta el trabajo de la rusa, porque no sé, viene de familia... ..entonces desde muy pequeño pues me gustó harto y al ver que aquí hablaban mucho del niño trabajador, de los derechos, de cómo se vulneraban, pues me gustó, me interesó mucho el proceso, el querer venir aquí y saber de qué y contar mi experiencia y saber de los demás niños que, como yo, que tenían trabajo” (ANEXO 1.8, pág. 24)

Esta identidad de niños y niñas trabajadoras se encuentra íntimamente ligado con los procesos comunitarios que se gestan en la localidad, haciéndose visible, tanto para

familias como niños y niñas trabajadoras, una idea de organización en defensa de los derechos que les permiten un mayor acercamiento a ejercicios de formación y participación política y ciudadana, enfocada a entrever y solucionar las diferentes problemáticas de San Cristóbal:

“...la atención a migrantes ahorita es muy difícil lograr como la atención integral para los niños, niñas y adolescentes migrantes, aunque en la Constitución diga que los derechos de ellos no tienen fronteras y que deben ser respetados igual que un niño colombiano”

(ANEXO 1.7, pág. 11)

Esta percepción de una de las entrevistadas sobre la infancia migrante nos permite hacer una relación entre las condiciones de pobreza en la que se encuentran gran parte de esta infancia y las dificultades que se generan para que niños y niñas migrantes puedan llevar a cabo un pleno ejercicio de participación. Estas circunstancias en las que se encuentran definen sus posibilidades de integrarse a la sociedad, y son matizadas por cuestiones xenofóbicas o regionalistas, para los casos de desplazados por el conflicto interno colombiano:

“Una cosa es que yo sea la cuidadora de mi hermanito un rato y me esté con él y cuando haya hambre, diga mamá, alimentar el hermanito, no, pero la niña le toca hacerle el tetero, le toca darle el tetero, le toca bañarlo, le toca vestirlo, le toca enseñarle el manejo de esfínteres, eso, ¿el papel de quiénes? por eso yo hablo de madres sustitutas, no de cuidadoras.” (ANEXO 1.6, pág. 22)

Las madres sustitutas o cuidadoras nos permiten visibilizar las diferencias que existen entre la participación de los niños en comparación a las niñas, atribuyéndole a ellas responsabilidades más relacionadas con el cuidado de sus propios hermanos o hermanas, fruto de cargas culturales relacionadas con imposiciones de género.

4.1.2 Imagen de la institucionalidad y el servidor público

Esta categoría se conformó a partir del conocimiento que tienen los entrevistados de los derechos de los niños. Se habla de un marco de derechos cuando son los tratados, normas, códigos, acuerdos, y demás que subyacen las formas de organización institucional en la garantía de esos derechos. Es precisamente la norma como punto de partida, la institución con sus funcionarios y de una percepción del actuar del mismo en algo que determinan los entrevistados como voluntad política, componen el contenido de esta representación.

Figura 8: Imagen de la Institucionalidad y el Servidor Público



En las distintas entrevistas se pudo reconocer la relevancia que ha tenido la convención de los derechos de los niños del 89, tanto en la constitución política de Colombia del 91, como en la cultura del país respecto a su mirada sobre los niños y niñas. Desde las maneras de criar, la visibilización de las violencias que sufren, hasta en el hecho de equipararlos legalmente como ciudadanos, a pesar de que se les siga refiriendo como menores, son algunos ejemplos de las transformaciones que se han dado a lo largo de 30 años de haberse acogido Colombia a la Convención. No estaría de más decir que

los y las nacidas después del 1989 son la generación de la Convención de los derechos del niño, tal como lo reconoce una de nuestras entrevistadas:

“Si, ustedes son una generación que crece en el marco de la constitución de los Derechos de los niños y las niñas. Eso implica unos cambios cognitivos culturales muy complejos...”

(ANEXO 1.1, pág. 2)

Una de las figuras constitucionales que ha permitido una inclinación a favor en la ponderación de los derechos de los niños con los demás derechos que existen, es el del interés superior del niño, este enfoque, en pocas palabras le apuesta a la construcción de una sociedad basada en la garantía de los derechos de las infancias,

Bajo la premisa del interés superior del niño se inicia toda una construcción de la política pública que favorezca a niños y niñas de todos los territorios, entendiendo que *“la ciudadanía tiene un concepto más grande que el ejercicio participativo”* (ANEXO1.1, Pág. 32) pero en donde sin duda es necesaria la integración de las infancias en el ejercicio deliberativo como ciudadanos, de forma activa y en todas las decisiones que competen.

El código de infancia y adolescencia nos permite hablar de la adopción de un enfoque de derechos, el cual aun siendo de carácter punitivo, nos permite reflexionar sobre las interpretaciones que puede tener la sociedad sobre dicho enfoque pues muchas veces se asume que *“porque el enfoque de derechos no es sólo dar, el enfoque de derechos es desarrollo de habilidades y competencias”* (ANEXO 1.1, pág. 3). El desconocimiento este enfoque ha generado una relación equivocada entre asistencialismo y protección integral de las infancias.

Este término de la protección integral, que se adopta también en la ley 1098, permite así mismo la creación de instituciones como el ICBF, e integra en dicha protección a la familia, la sociedad y el Estado, reconociendo que *“es una apuesta por tener, el tema de la corresponsabilidad pone en tres lugares; familia, sociedad y estado, que todos somos corresponsables de la infancia”* (ANEXO 1.1, Pág. 38). A pesar de este

imperativo social para con las infancias, los procesos que se llevan han llevado a cabo, aunque acordes con la ley en lo que tiene que ver con “*promoción, prevención, restablecimiento, seguimiento y evaluación*” (ANEXO 1.1, Pág. 36) siguen siendo a medias, pues este enfoque aun no toca los presupuestos públicos.

Una de las principales transformaciones que se perciben con la llegada de la convención es el relacionado con la idea de “*los derechos y los deberes de los niños y niñas*”, una equiparación que desconoce el alcance de la convención y no permite el avance cultural donde los niños comprendan y se empoderen de sus derechos, si aún los adultos no lo tenemos claro. Evidencia de esto son algunos niños y niñas pertenecientes al CCLONNA de San Cristóbal, los cuales siendo consejeros nos exponen cuales son para ellos sus derechos, que, aunque reflejan toda una identidad de niños, demuestran las pocas claridades que tienen respecto a las funciones que desarrollan en dicho consejo:

- Niñaverde: el derecho al juego...
- Sebas: Derecho a la salud, de la educación...
- Niñaverde: derecho a la libertad, derecho... derecho a tener un techo...
- Sebas: Y derecho a la alimentación...
- Niñacamisa gris: Derecho a los aviones...
- Niñaverde: Derecho a los circos, a los teatros ...
- Niñacamisa gris: al parque....
- Sebas. Derecho a vivir (ANEXO 1.9, Pág. 6)

4.1.2.1 Institucionalidad.

En esta categoría del marco de derechos, la institucionalidad representa uno de los aspectos fundamentales a la hora de definir y analizar cómo se cristalizan las

propuestas estatales sobre los derechos de los niños en la sociedad. En esta representación la institucionalidad genera una imagen conflictiva con relación a lo que piensa la comunidad y funcionarios sobre ella. Se proyecta una falta de credibilidad en sus acciones, además de poca efectividad con sus propuestas, especialmente en esas instituciones en las que su trabajo se centra en la infancia, en donde expresiones como *“Malestar familiar”* o la *“mafia policia de infancia y adolescencia”* (ANEXO 1.6, Pág.11) son claros ejemplos de cómo en la cultura se refleja el abismo que existe entre aparato estatal y la sociedad.

Para los derechos de participación la realidad no es distinta. La institucionalidad se percibe como limitante para ejercicios participativos amplios e incidentes, beneficiosos para las comunidades:

“Y de pronto desde la institucionalidad, como que se entiende como un alcance que hay como una barrera, una limitación y que cada uno hace sus acciones, sus atenciones y que ya. Pero no hay un proceso un después” (ANEXO 1.7, Pág. 8)

En esta representación de la institucionalidad sin los y las funcionarias que la integran, es aquí donde se relaciona su función con el privilegio, en palabras de una de nuestras entrevistadas:

“hay que ser abierto a aprender, los funcionarios no, los funcionarios se centran en la resolución, en la norma y de ahí no los mueve nadie y el que se mueve no es apto para el...?? No es claro; no es apto para el funcionario?” (ANEXO 1.6, Pág. 25)

Esto refleja posturas donde los funcionarios pese a tener una delimitación en sus funciones principalmente sustentados en sus contratos y la norma (los cuales están más vinculados al desarrollo de formatos burocráticas, como llenar listas de asistencia o hacer fotografías de evidencias las cuales son usadas únicamente para sustentar un trabajo cumplido) no van más allá de llevar a cabo un proceso burocrático de garantía de los derechos de los niños.

4.1.2.2 Voluntad Política.

La voluntad política aparece como una actitud de esperanza en esta representación, pues nos permite reconocer en los funcionarios la intención de hacer un trabajo que supera los contratos, permitiéndose consigo aprender con y para la comunidad usando su función en pro de las infancias y sus derechos, aunque lamentablemente esta voluntad no suele ser la generalidad en los cargos institucionales como se puede ver en el siguiente ejemplo:

“Afortunadamente Greisy se fue, llegó otra chica otra Ana María, Ana María Donato, pienso que fue una persona que tuvo mucha voluntad política porque de una manera empezó a movilizar el CCLONNA, empezó a organizar a convocar y permitió la participación de los niños de las organizaciones es más convocaba a los niños para que fueran incluidos en este ejercicio se reunió con ellos, era una persona que era muy dada” (ANEXO 1.4, Pág. 7)

Esta voluntad política también se refiere a la política del gobierno de turno que se adopta con el cambio de alcaldías, esta característica dentro de la representación del marco de derechos también significa un matiz importante a la hora de la ejecución de propuestas para la garantía de los derechos de las infancias, así como lo expresan estos dos ejemplos que sirven como contraste entre dos propuestas y accionares distintos respecto a las infancias en Bogotá:

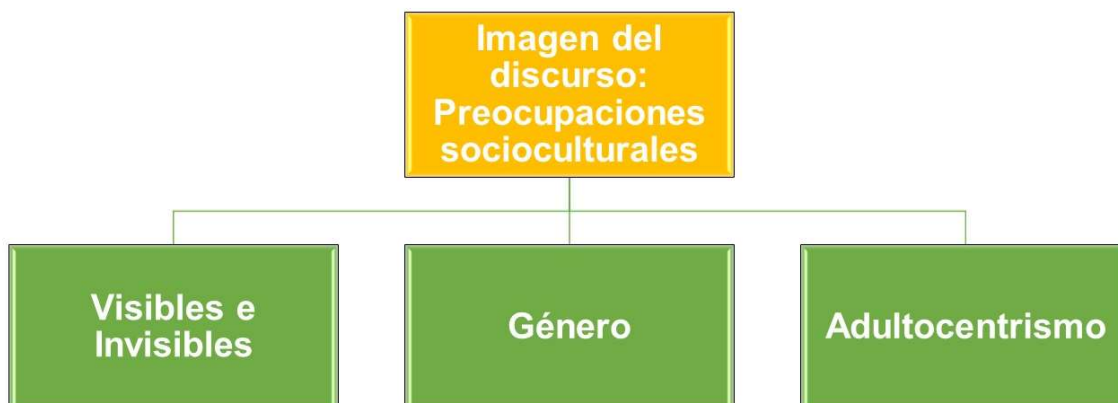
- “ese período de Petro nosotros con la gente que había en la Secretaría técnica del CODIA, estábamos, pero felices que de esa... que hicimos, una valoración y evaluación de la política pública.” (ANEXO 1.6, Pág. 13)
- “esa es la puerta para que los chicos entren. No, llega Peñalosa y nosotros allá en el CODIA ni la palabra nos la daban y en una secretaría técnica cogió y me dijo, yo no entiendo ustedes qué hacen esta reunión si es de técnicos, yo le dije yo

tampoco entiendo que hago escuchando todas las cosas que usted, todas las cosas que ustedes expertos en niños hacen cuando yo pues una inexperta ya 6 años con los chicos... No volvimos. (ANEXO 1.6, Pág. 15)

4.1.3 Imagen del discurso: Preocupaciones socioculturales

En esta representación los y la entrevistadas plantean la existencia de diversos discursos, que se encuentran en tensión sobre la infancia y su participación, los cuales convergen en la cotidianidad de las infancias de San Cristóbal.

Figura 9: Imagen del Discurso: Preocupaciones socioculturales



Podemos decir que hay un discurso nuevo que se antepone a uno hegemónico que se expresa en las prácticas de crianza que tienen muchas familias en la localidad. “Democratizar esas relaciones” se plantea, como un discurso emergente sobre la posibilidad de hacer partícipes a los niños y niñas de las relaciones que se tejen en las familias

Otro ejemplo que surge de las entrevistas está relacionado con los discursos que se acogen desde la institucionalidad, pero que siguen promoviendo visiones arcaicas de las infancias, así como “*en ese discurso proteccionista de la OIT*” (ANEXO 1.1, Pág. 13) en donde se desconocen las realidades que muchas familias afrontan en un país tan

desigual como Colombia, y donde el trabajo infantil, desde lo institucional, se aborda de forma apresurada y desproporcionada revictimizando a los niños y niñas trabajadoras.

Así como lo expresa una de las entrevistadas, si se quiere aportar en la transformación social de la realidad de las infancias y sus familias es imperativo comprender la complejidad de las situaciones que se viven en contextos concretos como el de la localidad de San Cristóbal:

“Porque es que cuando usted dicta un taller de derechos humanos muy bacano y se para el chino y dice: “pero mire profe es que ayer mi papá me volvió nada las piernas con el juguete” y usted dice: “el discurso aquí se vuelve mierda”, ¿sí? O “anoche mi papá me violó”, o el padrastro mío me violó... usted dice el discurso es un discurso banal, gaseoso y usted no lo está logrando. “¿Qué hago profe?” y usted le dice: “Lloremos los dos” porque qué, ¿sí? Denunciamos, todo lo que implica esa cosa, pero eso tiene unas vainas, además porque en términos de violencias hay algo, o sea, siempre va a ser su papá, siempre hay afecto ¿sí? O sea, eso no es tan fácil como la gente cree, siempre hay apegos, yo denuncié a mi papá y ya listo, mi familia me odia, mi mamá me odia, mis hermanas me odian porque yo denuncié a mi papá...” (ANEXO 1.1, Pág. 15)

Es en la escuela donde se ha hecho más evidente el discurso de participación como parte de las nuevas culturas de infancia *“pues la apuesta del sector educativo como tal, y no nosotros, no el sector social sino el sector educativo le hace una apuesta más grande, bueno, uno podría decir que incluso la personería, que hace una apuesta, me pudre ese nombre: el tema de los “personeritos” (ANEXO 1.1, Pág. 23)*, pero en donde aún siguen persistiendo discursos que menosprecian a los niños y niñas.

La llegada de propuestas innovadoras para la participación social de niños y niñas en su ejercicio ciudadano, como el de *“Tonucci, que tiene los concejos de niños y niñas... y esta lo adaptó como Consejo de Niños y Adolescentes” (ANEXO 1.3, pág. 27)* siguen aportando y apostándole a la reivindicación del lugar de las infancias en la sociedad, a que sus luchas y resistencias sean visibilizadas.

El discurso como una representación de acto de comunicar saberes, referencias, experiencias, posturas e ideologías devela las relaciones de poder existentes que delimitan el papel de la infancia en la sociedad. La importancia del discurso como acto comunicativo expresa las tensiones y posiciones que los entrevistados han acumulado de sus experiencias en el trabajo dirigido a niños y niñas, incluso traen cargas culturales que ponen en tensión sus propias posturas frente a la participación infantil y el devenir de los niños y niñas de la localidad de San Cristóbal.

4.1.3.1 Visibles/Invisibles.

Esta representación que denominamos Visibles e invisibles nos permite reconocer el papel que tienen los niños y niñas en los distintos discursos que se dan sobre las infancias. La mayoría de los entrevistados convergen con la idea de *“que las infancias aun no son una prioridad para la sociedad”*, y que sin duda la existencia de discursos que los invisibilizan tiene mayor fuerza en contextos de pobreza y abandono estatal:

“Nosotros seguimos teniendo una deuda gigantesca con los niños vulnerados, ya sea por pobrezas, por violencias, por responsabilidad penal, por lo que sea, porque esta es una sociedad muy enferma con sus niños y sus niñas” (ANEXO 1.1, Pág. 10)

Estos discursos que invisibilizan dan cuenta de problemáticas que se encuentran incrustadas en las familias y las instituciones, en donde funcionarios y familiares, quienes se cree son los principales veedores de los derechos de las infancias, son quienes vulneran y revictimizan a los niños y las niñas como identificamos en las siguientes expresiones de las personas entrevistadas:

“Entonces el tipo por fiarle a la niña la manosea, eso no se visualiza, y la niña siente que está ayudando en su casa, si el tipo la manosea para que le de la bolsa, y la mamá en su escenario, una mujer seguramente abusada sexualmente desde su primera infancia cree

que el cuerpo de la niña es pa' eso. Entonces ahí y, eso visibilizarlo es difícilísimo porque eso la gente no se imagina que sucede" (ANEXO 1.1, Pág. 15)

Para nuestro entrevistados y entrevistadas es fundamental el diálogo con los y las niñas de la localidad, si lo que se busca es visibilizar sus problemáticas (aunque los adultos duden de sus capacidades) ellos han demostrado que pueden organizarse y reflexionar sobre sus realidades

En esta agenda territorial, la cual es construida por un consejo de niños y niñas, plantea que las principales problemáticas de las infancias en la localidad son la inseguridad y el abandono. Inseguridad porque *"los parques están llenos de entrenadores de perros para la pelea, de consumidores y vendedores de SPA, no pueden ir de la casa al colegio solos porque le da miedo que los roben el celular... .. O que se los lleven, para... o que lo recluten para uso, o bueno, ellos describieron todo, todo lo que pasa en el territorio y lo escribieron y eso lo llevaron al COLIA"* (ANEXO 1.6, Pág.11), y el abandono comprendido más allá de la ausencia de los padres y madres, sino de las circunstancia que llevan a sus cuidadores a tener que ausentarse de sus hijos (en donde se relacionan con la necesidad de trabajar para poder subsistir) aludiendo el tema del abandono al estado y sus instituciones, como en el siguiente ejemplo: *"Entonces cuando nosotros dijimos: ¿Abandono chinos? Abandono el ICBF... ellos le dicen: Malestar familiar para que sepan"* (ANEXO 1.6, Pág. 11)

Escuchar lo que tienen que decir los niños y las niñas sobre las realidades que viven y sus problemáticas es el primer paso en la garantía de sus derechos.

4.1.3.2 Género.

Las realidades de los niños y niñas de San Cristóbal también están permeadas por discursos de género que se encuentran fundamentados en el patriarcado, haciendo para las niñas o para las diversas orientaciones sexuales diferentes a las orientaciones

heteronormativas padecer discriminación o violencia, fruto de la ignorancia que se apodera de la sociedad, tanto en las familias como funcionarios e instituciones, desconociendo que:

“los niños y las niñas, sin ponerlos en lugares de adultos, se entristecen, niños trans, gays, nada, están construyendo identidad, porque esa es la infancia, la construcción, y puede que, como todos nosotros construimos nuestras orientaciones y nuestras identidades, así de sean, hetero o... todos las construimos, porque nuestros objetos de deseo se transforman, ¿sí? – Si total, son dinámicos-, son dinámicos, y eso explicárselo a los funcionarios y funcionarias, a los que pensamos la infancia, no es fácil, además decirlo y, menos con los sectores LGTBI –o sea, con los más implicados-“(ANEXO 1.1, pág. 19)

Existe un discurso que menosprecia todo lo que provenga de las mujeres, y hereda a las niñas toda una carga cultural llenándolas de representaciones que las ponen en disparidad en comparación con la participación de los niños nos permite identificar que:

“No es lo mismo para los niños que para las niñas participar, las niñas tienen que.... tenemos una dirigente muy buena en el 20 de julio y no hemos podido pensar en que ella sea delegada latinoamericana, porque primero la mamá no la va a dejar ir por fuera del país, mientras que a los chicos es más fácil que los dejen ir, uno. Dos, la niña debe suplir, ellas son mamás sustitutas, deben suplir las mamás en el trabajo de la economía del cuidado.” (ANEXO 1.6, Pág. 21)

4.1.3.3 Adultocentrismo

En el adultocentrismo como discurso se sitúa en una jerarquía en la relación de poder entre adultos y niños, como un sistema de organización social que subordina los segundos a los primeros. Este discurso se puede percibir en las dinámicas que se generan alrededor de consejos como el CCLONA y el COLIA en donde la participación de los niños y niñas se debaten entre propuestas adultizadas o infantilizadas, como lo expresan en el siguiente ejemplo:

“...hay una cosa que nosotros los adultos hacemos con la participación y es que adultizamos la participación de los niños -ok sí- sí y entonces cómo los niños y las niñas terminan copiando lenguajes adultizados, cómo darle voz sin que se vuelva un escenario adultizado ¿me hago entender? es que voy a poner también el ejemplo, al contrario, o sea que los escenarios de los adultos se infantilicen, entonces si eso es lo que quiero decir...”
(ANEXO 1.1, pág. 6)

La representación en la que “...es el adulto el que tiene el poder y ejerce el poder al tema de los niños...” (ANEXO 1.2, pág. 30) está muy normalizada en todos los ámbitos que rodean la cotidianidad de niños y niñas en la localidad, tanto en sus familias como en el colegio o demás espacios institucionalizados, este arraigo en la conciencia colectiva del discurso del adultocentrismo tiene relación con los discursos machistas, en cuanto “...que bajar el patriarcado es igual que bajar el adultocentrismo, porque eso tiene que ver con las relaciones de poder.” (ANEXO 1.6, Pág. 13)

Esta subordinación de los niños y niñas hacia el adulto plantea intereses utilitaristas que por lo general solo benefician a los más grandes, entendiendo que las infancias “...son objeto de deseo de los adultos y las adultas...” normalizando todo tipo de conductas manipuladoras que afectan la construcción de la identidad de los niños y niñas, un ejemplo de esto nos lo expone una de nuestras entrevistadas: “... Ella, como su cuerpo siempre ha sido mercancía, ella al relacionarse contigo siempre va a ser en términos erotizados así tenga 11 años y no faltará el hijueputa que le induce, perdón.” (ANEXO 1.1, Pág.18)

Este discurso adultocéntrico desconfiaba de las infancias y adolescencias, partiendo de representaciones como “...que a los adolescentes y a los niños no se les puede decir nada porque son la generación de cristal” (ANEXO 1.2, pág. 29) desconociendo las imposiciones que se dan en las relaciones adultos\ niños en donde la pregunta o el

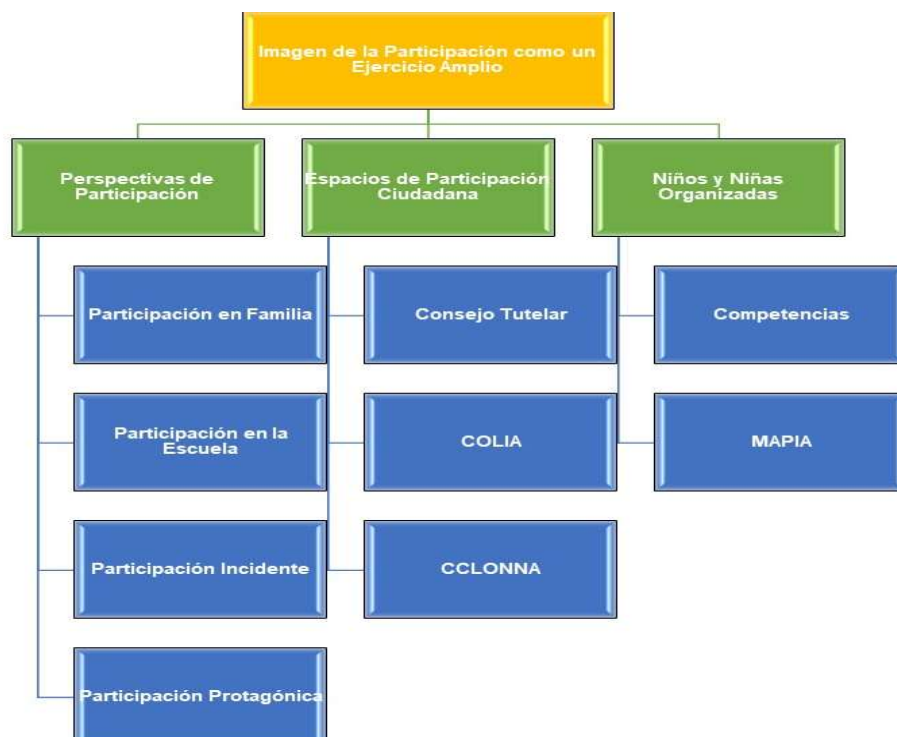
cuestionamiento es motivo de burla o regaño, así como lo expresa una de nuestras niñas entrevistadas:

“...siempre me ha gustado la idea de trabajar con niños... me dan confianza, en cambio así con los grandes no tanto porque siento que ellos saben mucho más, y digamos si me preguntan algo, no voy a saber y voy a quedar como mal...”

(ANEXO 1.8, Pág. 53)

4.1.4 Imagen de la participación como un ejercicio amplio

Figura 10: Imagen de la Participación como un Ejercicio Amplio



La participación como una imagen que expresa un ejercicio amplio tiene un lugar fundamental del nuestro ejercicio investigativo. En ella confluyen las demás subcategorías que hacen parte de la forma en que se percibe la participación, de cómo la construyen los sujetos, como la expresan en determinadas situaciones y cómo cimientan esas imágenes y representaciones de ellas, la participación como forma que crea la conducta en relación con el mundo social que le rodea.

La participación se toma como un ejercicio de múltiples posibilidades; no se da solamente en los espacios donde la institución ejerce un rol de enlace con la comunidad y el estado, se torna hacia otras esferas de la cotidianidad de las relaciones sociales. Es un ejercicio amplio por que posibilita el hacer y se materializa el derecho que va más allá del individuo. La participación como una práctica cultural que pone en tensión lo público y que reconoce las posibilidades de la democracia, toma de la acción la forma de una postura frente al mundo social donde se reconoce como un ejercicio del poder:

“... como personas tenemos el derecho y el deber de ejercer el poder político acá, o sea de saber cómo es que se va a manejar el poder político, o sea, el país y todo” (ANEXO

1.8, Pág. 38)

Siendo una práctica cultural en el ámbito de las posibilidades de la democracia está permeada por sentimientos y valores que influyen en las personas que la ejercen. Por ello encontramos que los adultos entrevistados poseen un interés en reflexionar de cómo se genera o se promueve en los niños y niñas:

“Sí queriendo un poco mirar el tema de motivar la participación de los niños, conversé con una chica del... ella dice que está haciendo un proceso con las profesoras para ver cómo los niños generan participación...” (ANEXO 1.2, pág. 26)

Además de resaltar las posibilidades que tiene participar podemos encontrar elementos que aportan a la construcción de esos sentidos que van definiendo que el ejercicio de la participación tanto para los adultos como para los niños. Por eso genera en los individuos sentires respecto a cómo aporta en el desarrollo personal que traen otros significados, así como lo expresa uno de los niños entrevistados:

“Pues la participación no es nada malo, tras del hecho nos ayuda en la vida” (ANEXO 1.9, Pág. 4)

Otros identifican aspectos que siguen permaneciendo en las prácticas culturales democráticas como la representación y de lo que implica representar a otros a través de mecanismos de elección:

“noo, digamos o sea como ser responsable y participar, es eso, como pues ellos son niños, y a mi sobrino le ha gustado eso, o sea de representar y de sí, así, como de estar involucrado en algo, entonces ellos dos se postularon y quedaron ellos dos, como por votos” (ANEXO 1.8, Pág. 10)

Más allá de estos sentidos también encontramos unas explicaciones simples de las formas en que se piensa o identifica en diversos ámbitos la cuestión de la participación

esto en el sentido de ampliar las capacidades de la socialización que nos permite involucrarnos, generar acciones, deliberar, incidir en las decisiones. Sin embargo, encontramos una clara diferencia en las posibilidades de ese ejercicio ya que para los adultos hay una libertad que para los niños y niñas está condicionada como lo expresa una de las participantes:

“...pues si la hay, pero no en los niveles de participación donde los niños enseñen, propongan, hagan, cambien prácticas de la casa no, pero sí tiene unas implicaciones y unas formas de participar” (ANEXO 1.2, pág. 26)

Hablar de participación va en sintonía de la organización. Los adultos se organizan en espacios donde pueden incidir con sus decisiones, es decir, que esas mismas posibilidades no las tienen los niños y las niñas ya que dependen de las formas en que los adultos generen medios para su ejercicio. Como vemos en los contenidos de los discursos de los participantes ya sean niños y niñas o adultos, podemos reconocer todo un margen de elementos que dan forma a la representación sobre la participación en relación a las posibilidades de su propio ejercicio:

- *“... ¿cómo se trabaja un niño para que entre a la participación? Empezando porque el niño...le damos seguridad, a que venza la timidez, a que venza, porque los nervios, que aprenda...”* (ANEXO 1.3, pág. 11)
- *“...cuando estaba... hacíamos como juegos, íbamos al parque, nos ponían a dibujar, y así, de un tema o algo así”* (ANEXO 1.8, Pág. 15)
- *“...pues que la participación obvia es un derecho que uno tiene, derecho a dar su opinión a pesar de que digamos, pues puede ser constructiva, puede ser pues creativa... .. la verdad no sé cómo la*

palabra necesaria, pero pienso que todas las personas deben dar su opinión” (ANEXO 1.8, Pág. 58)

- “...Participación es como expresarse de lo que uno piensa y como tener su opinión como ¿pendiente? Como en cuenta mejor dicho y es eso, o sea las participaciones saber uno dar su opinión y ser escuchado, creería yo...” (ANEXO 1.8, Pág. 14)
- “...yo percibo el tema de la participación con los niños y las niñas el tema de la participación es plantear unas ideas que tengo y que se puedan relacionar con otras ideas y refutar.” (ANEXO 1.2, pág. 12)

La participación para nuestros entrevistados es un ejercicio amplio ya que constituye el desarrollo de valores y habilidades, unas condiciones para surgir, como una expresión del derecho en un sistema democrático, la posibilidad de dar una opinión y ser escuchada, llegar a consensos, se desarrollan unas habilidades, que reconoce un desarrollo en los niños y niñas que participan que los empodera de una forma de estar y hacer, y que como práctica cultural ponen en tensión por la diversidad de situaciones como de identidades.

4.1.4.1 Perspectivas de la Participación Infantil.

Los entrevistados y entrevistadas expresan diversas formas y espacios en los que la participación de los niños y niñas emerge. Son en sí mismos lugares distintos donde se determinan unas formas de representar la participación infantil, los cuales se exponen en este apartado.

Estas expresiones que nos permiten hablar de la participación como un ejercicio amplio en donde se identifica cuál es el lugar donde participan los niños y niñas, así como unas posturas que nos permiten observar manifestaciones de la situación de los niños y

niñas y sus roles en relación con los adultos en ámbitos específicos donde ocurre la participación.

4.1.4.1.1 Participación en la familia.

La participación en la perspectiva de la familia es reconocida como el primer escenario de socialización donde se adquieren las nociones, posiciones y/o roles. Los entrevistados en su diversidad poblacional nos expresan el cúmulo de sus experiencias y sus reflexiones sobre la participación y la familia:

“...como está la relación con su familia va uno como contextualizando esas cositas; recordando que pues que el primer ente de participación de los niños es la familia y cuando hablamos de la percepción de la familia” (ANEXO 1.2, pág. 12)

En la familia ocurren los primeros pasos en esa situación de participar con otros miembros del grupo. Es allí donde adquirimos identidades y roles frente al devenir de los miembros del grupo familiar, así como las diversas tipologías (monoparental, etc.). Aquí sucede la crianza y la transición del lenguaje simbólico y la cultura:

“y miremos qué podemos hacer frente a esa percepción que tienen los niños; pero de primera infancia, no de los niños de 8-12 años, si no de primera infancia” (ANEXO 1.2, pág. 26)

Hay un reconocimiento de familia como espacio de socialización primaria donde muchos aspectos convergen en la normalización de conductas. Aquí la forma en que ven a los niños en el sentido de la noción de infancia que trae el adulto, influye en la forma como se da esa relación de poder a través de su participación:

“... por ejemplo en mi familia ven que la participación de los niños como tal es muy importante, porque los niños como tal son el futuro de la nación, entonces ellos deben saber qué es lo que se hace y que es lo que no se hace, pero en otras personas dicen que

no, que ellos niños son niños, que son pequeños, que ni siquiera tiene un nivel de madurez lo suficientemente alto como para saber de qué se habla y todo eso , o sea piensan que un niño hablando de política y sabiendo de que se trata la política es una bobada, que no tiene nada de sentido, pero eso depende de cómo los crían” (ANEXO 1.8, Pág. 40)

Esta postura de uno de los niños entrevistados nos delimita claramente de que al interior de la familia podemos encontrarnos con posiciones adultocéntricas. Cuando una familia rompe con los estereotipos permite una transformación de las relaciones que determinan el lugar del niño entre los otros miembros como las posibilidades de su participación. En Harold podemos identificar esas imágenes que muestran el trato hacia los niños y niñas frente a la relación por tamaño, la necesidad de una madurez, la subestimación de sus capacidades en el ejercicio de sus derechos, y de las posibilidades de su accionar en las situaciones que lo afectan al interior de la familia.

4.1.4.1.2 Participación en la escuela.

La participación y su relación con la escuela se sitúan sobre un segundo escenario de socialización de los niños y niñas, en el cual entran a un sistema educativo donde adquieren las formas culturales del conocimiento acumulado histórico-social en una coyuntura temporal:

“...porque si hay alguien que ha tenido más experiencia y más relevancia e histórico, en términos de participación, es la escuela, con los gobiernos escolares -y con el manual de convivencia- y con los manuales de convivencia, pero antes era decreto, conformado por la ley, por la norma o por el decreto 360 o 460... eso fue en el año 97 y en el año 97 cuando surge todo este tema del gobierno escolar y de la obligatoriedad –“(ANEXO 1.1, pág. 22.)

Este punto de partida reconoce un cambio en la escuela donde el niño y la niña tenían un lugar decisivo e incidente. El *gobierno escolar, el manual de convivencia* dos

elementos que establecieron la oportunidad de los niños y niñas de proponer cambios que reconocieran sus derechos en el ámbito educativo. La idea del gobierno escolar es reconocer la situación del sujeto de derechos que se le es reconocido tanto por la norma, decreto o tratado al crear escenarios para ejercer su participación en las decisiones y devenir de la escuela, es una infancia que hace ejercicio de sus derechos y transforma las dinámicas culturales e institucionales:

“...pues porque a veces hay niños que no participan, no se hacen escuchar, o sea se quedan ahí como callados y no expresan sus opiniones y eso... no se pues, en mi caso yo era muy tímida, o sea en el colegio siempre fui así, o sea yo, había una mesa redonda y yo no podía hablar porque me daba pena, y no, digamos como el temor de que... había un profesor que el a uno lo corregía, pero era muy fuerte al corregirlo, era como muy estricto... si, entonces digamos uno se equivocaba o decía tal cosa y ya como que lo hacía quedar mal a uno, entonces ese era como mi temor a participar, pero yo si daba mis ideas en su momento, pero ese fue siempre como mi temor que digamos, me hiciera quedar mal o que en pocas palabras me regañara por usar palabras que no eran y así, pero poco a poco me fui como ya soltando” (ANEXO 1.8, Pág. 18)

Para que haya participación es necesario tener una actitud hacia ella. Por ello las expresiones de esa intención de orientar la conducta como en las palabras que enuncian de “*corregirlo*” o “*estricto*” son la imagen del maestro que limita o promueve la participación de los niños y niñas. La actitud del niño o la niña están condicionadas por diversos factores culturales en esa forma de asumir un vínculo con otros, de permitirse desarrollarse porque siente que es un lugar seguro para mantenerse en una posición de dignidad y respeto con otros.

4.1.4.1.4 Participación incidente.

La participación de los niños y las niñas desde una perspectiva de la participación incidente nos plantea el reconocimiento de una normatividad que busca el consenso social como una garantía del derecho. Estas imágenes de la institucionalización nos permiten ver como los entrevistados adoptan estas identidades ya que reconocen el valor de esos cambios, la ejercen y promueven:

“...lean el eje 2 de la Política Pública, porque eso a ustedes les va a dar elementos para como cristalizar la participación, porque en el eje 1 hay un último componente habla de participación con incidencia, la política tiene 3 ejes, 1 que es lo que hace el estado, el segundo es como los adultos cuidamos de los niños y las niñas y el tercero es un tema de arquitectura institucional o de gobernanza, como lo quieran llamar.” (ANEXO 1.1, pág. 7)

La participación incidente es producto de la institucionalización de un derecho en la sociedad, como norma que establece un consenso social la forma que la participación infantil da a lugar. Los niños y las niñas adquieren un estatus de sujeto activo que tiene poder de *incidir* en las cosas que les afecta, pero también está influenciado de las formas y maneras en que la cultura adultocéntrica define las relaciones y por tanto esas interpretaciones de la participación.

La participación incidente considera un lugar para la decisión de los niños y niñas que esta reglado bajo la norma, es decir que se reconoce como sujetos de derecho y por ello la familia, la sociedad y el estado son corresponsables de las posibilidades y condiciones para que los niños y niñas puedan hacer un ejercicio de sus derechos de una manera más activa y que les permite un lugar para su accionar:

“Entonces, cuando hablamos de participación, hablamos de participación para la incidencia y el trabajo se está haciendo desde ahí, desde la participación para la incidencia y si se

incide hay que hacer que hacer contactos. Entonces estamos en esa en ese camino en este momento. En que los chicos se están preparando” (ANEXO 1.1, Pág. 36)

La participación incidente es una perspectiva propuesta desde la mirada institucional, en la que se materializa el derecho de participar desarrollando diversos mecanismos para enlazar al estado y sus instituciones con la ciudadanía. Por ello los entrevistados reconocen esa imagen pese a sus múltiples interpretaciones como experiencias que han suscitado su rol en los mismos escenarios de participación que para los niños y las niñas se vuelve un requerimiento de la norma brindar un escenario de participación.

4.1.4.1.5 Participación protagónica.

La participación de los niños y las niñas desde la perspectiva de la participación protagónica suscita otras situaciones y procesos donde el rol de los niños resulta determinado por su actitud. En una parte de los entrevistados esta noción de participación trae consigo imágenes y sentidos muy concretos que definen el lugar de los niños y niñas y el rol de los adultos, en su enunciación traen elementos nuevos que la hacen particular:

“...Qué es participación protagónica, entonces ellos caracterizaron la participación protagónica: debe ser reflexiva, debe ser... debe ser reflexiva, ellos deben tener identidad de niños, si son trabajadores, si son populares para hablar de participación, lo que se construye con la metodología nuestra es de trabajo...” (ANEXO 1.6, Pág. 15)

El planteamiento de una participación protagónica trae consigo una imagen de una tipología de infancia. Con esto nos referiremos al reconocimiento de los niños y niñas trabajadores de los sectores populares, donde el ejercicio de la participación tiene unas connotaciones que están en relación a la organización:

“... a mí me gusta la participación protagónica porque uno ve exactamente el punto de vista de cada niño, como se siente cada muchacho en su sector, que es lo que ve mal, que es lo que ve bien y uno puede intentar hacer que esos puntos de vista de ellos vayan más allá, que otras personas también vean esos puntos de vista, o sea digamos ellos dicen “no que acá en el barrio estamos identificando problemas, que hay mucha violencia, que no sé qué”, pero solo se quedan ahí en el decir y no dicen “hagamos tal cosa”, (ANEXO 1.8, Pág. 34)

Esta forma de participación trae a los niños y niñas un nuevo estatus, como una nueva actitud frente a las cosas que le afectan. Desde esta perspectiva en el caso de Harold, podemos percibir como dimensiona las posibilidades que tienen los niños desde el protagonismo y el ejercicio que hacen de la participación.

La participación protagónica genera *nuevas culturas de infancia*, es decir, que trae consigo unas formas de organización, una identidad sobre la participación que está ligada a procesos sociales y que abarca movimiento tanto en lo local como en lo nacional y que se abren espacio en la cultura. Es esta forma de participar los niños y niñas son protagonistas y el adulto también participa, pero no domina las relaciones en la participación.

4.1.4.2 Espacios de Participación Ciudadana

Dentro de la participación como un ejercicio amplio los entrevistados reconocen unos escenarios que se han venido normando a lo largo del tiempo. Son espacios que tienen un propósito diferente, pero buscan acercar el estado y las instituciones a las necesidades de la población en este caso los NNA. Son estos espacios de participación

ciudadana a la cual pertenecen y que son posibles en la medida en que son reglamentados por normas, decretos o acuerdos para su funcionamiento¹³.

4.1.4.2.1 Consejo Tutelar

El consejo tutelar es una figura que tiene un origen y una función especial en el cuidado y promoción de derechos de los niños y las niñas. Observamos que tienen una figura que proviene de otro país y por tanto se adapta al sistema institucional de la protección integral como actores importantes:

“...y de ahí tengo entendido que la veeduría distrital tenía, porque esto nace de la Veeduría Distrital, tenía como objeto crear un consejo tutelar haciendo una copia real del concejo tutelar del Brasil pero resulta que en el Brasil, el concejo tutelar es como el Bienestar Familiar, son funcionarios, tienen un sueldo y trabajan pues con un término...” (ANEXO 1.3, pág. 2)

Como una figura que pretende aportar al cuidado y protección de la infancia, su alcance está determinado por su institucionalización a través de la Veeduría Distrital, una entidad del estado que se encarga por el control social. Como espacio que está conformado por la sociedad civil y delimitada por un acuerdo que le da lineamientos para su funcionamiento, se le reconoce en el ámbito local por su proceso en el trabajo con niños y niñas.

¹³ Para nuestra investigación fue fundamental reconocer como están normados estos escenarios: Para el Consejo Tutelar como una organización de carácter cívico y comunitario, orientado en la defensa de los derechos de la niñez el cual se instituye a partir del Acuerdo 110 de 2003 del Consejo de Bogotá; La política pública de infancia y adolescencia de Bogotá 2011-2021 la cual fue instituida a partir del decreto 520 del 24 de noviembre del 2011 donde se gestaron unas instancias coordinadoras denominados Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia-CODIA y los Comités Operativos Locales de Infancia y Adolescencia-COLIA; Los escenarios para la participación de NNA fueron instituidos a partir del decreto 121 de 2012 por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá, instancia de carácter consultivo y que tiene un organismo a nivel distrital el Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes-CCDNNA y a nivel local el Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes-CCLONNA

El consejo Tutelar resulta ser una instancia de participación donde los ciudadanos que hacen parte generan articulaciones. Sin embargo, poseen posturas que ponen en tensión a la institucionalidad. En el caso de una de las entrevistadas nos expone su posición frente a otro escenario denominado CCLONNA el cual también es un espacio de participación ciudadana. La forma que exponen el trabajo con niños y niñas no traen consigo una propuesta metodológica ya que las lógicas de este espacio se han venido construyendo desde miradas distintas tanto institucionales como civiles, donde la infancia no es un sujeto activo. También reconocen al CT como un espacio que tiene posibilidades de delegar representaciones a otros escenarios de participación ciudadana, por ello tienen una clara identidad, aunque para los otros entrevistados no es mucho lo que pueden reconocer de este espacio frente a su función:

“...desde el CPL, como hay varios factores, el consejo tutelar lo representa un compañero... realmente en ese ejercicio de armonizar, de articular esfuerzos porque esos espacios se den realmente no sé, si, por desconocimiento digo desconocimiento mío, todo el tiempo hablo de mí, mi voluntad sí... porque yo siempre estaba como con la minga, hablábamos pero realmente esa esa juntanza, esa coalición, ese momento de unirnos con el Consejo tutelar, no, no se ha dado hasta el momento, hasta el día de hoy si me preguntas, por qué no sabría decirte...” (ANEXO 1.2, Pág. 12)

Una de las entrevistadas nos aporta nuevas imágenes de estos escenarios ciudadanos. El CPL (Consejo de Planeación Local) es una de las instancias de participación locales donde confluyen los delegados de otras instancias para definir, proyectar, hacer control social sobre el presupuesto y el devenir de un territorio que en este caso es la Localidad Cuarta de San Cristóbal. La entrevistada reconoce al CT como una instancia reconocida donde un delegado participa en el CPL sin embargo expresa que no tiene una claridad sobre la función de estos representantes frente a las proyecciones que se tienen en tema de políticas de infancia. Podemos identificar que es

un escenario con una identidad clara en la cuestión local de temas de primera infancia, infancia y adolescencia pero que entra en pugna con otros escenarios que aun la desconoce, incluso de los niños y niñas entrevistados no se perciben alguna imagen, expresión que relacione o identifiquen este espacio de participación.

4.1.4.2.2 COLIA

Este es un escenario de participación ciudadana que ha sido producto de la Política Pública de Infancia y Adolescencia 2011-2021 es reglamentada por un decreto como hemos mencionado en otros apartados. Para los participantes es una instancia que reúne un conglomerado de instituciones, actores sociales, organizaciones sociales y comunitarias, niños y niñas entre otros. Pese a que exista una norma que define la función del COLIA, los integrantes sean niños o adultos poseen una percepción distinta que deviene de las experiencias al interior del espacio:

“... dentro del espacio del COLIA la intención es que participen organizaciones que tienen trabajo con niños y niñas y adolescentes en este espacio sea menores de 18, lo que siento que se ha dificultado; bueno es que por decreto tienen que ir muchas instituciones y cumplir también por decreto varias cosas de socializar información, de capacitaciones entonces se ha dificultado siento que metodológicamente como los niños participan en el espacio. ¿A qué me refiero metodológicamente?, pues de permitirles participar sí, pero siento que la metodología es muy de adulto ¿si me hago entender?” (ANEXO 1.2, pág. 5)

La identidad del COLIA la adaptan quienes asumen un rol en el organismo y pese a que se adquiere en los participantes la identidad del espacio, en el caso de los niños y niñas no identifican o tienen una claridad de su funcionamiento y menos del rol que pueden ocupar en esta instancia de participación. Es un escenario donde domina la representación por parte de los adultos por ello, para los participantes que son en su

minoría niños y niñas es complejo identificar en qué medida se sienten comprometidos, pero si hay una clara imagen de carencias metodológicas que permitan unas formas de participar en la perspectiva de la infancia como sujeto de derechos. Los entrevistados conocen el escenario, aunque no tienen una imagen clara de las posibilidades de su participación en el.

4.1.4.2.3 CCLONNA

El Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes es un espacio de participación ciudadana que surge a partir de la política pública de infancia y adolescencia 2011-2021. Es un espacio que está regulado por una norma el cual define su propósito o función para la participación. Los entrevistados que han tenido acercamientos a este escenario identifican elementos que lo hacen ser un escenario muy particular de la participación ya que es constituido con un propósito muy concreto, la participación de NNA de la localidad de San Cristóbal:

“CCLONNA según el decreto nos dice: que tiene que ser 12 niñas y 12 niños y que tiene que ser un proceso de elección de acuerdo con lo que nos dice el decreto. Como hicieron el proceso de elección, no sé porque no había llegado, pero sé que lo que hace integración social para convocar es como llegar a fundaciones y organizaciones convocar a los chicos para esas cosas y proponerles comentarles lo que es el CCLONNA y pues hacer este ejercicio con ellos.” (ANEXO 1.2, pág. 14)

Como nos expresa la entrevistada, en estos espacios rigen unas formas de participar muy semejante a otros escenarios de participación por la estructura de organización. El proceso de elección, los mecanismos para pertenecer, las plazas de representación a ocupar, la paridad de género son algunas de las condiciones que delimitan la participación de los niños y las niñas. Este escenario es acompañado por la secretaria de Integración Social como lo expresa el decreto y como lo reconocen los

entrevistados, sin embargo, el ejercicio se desarrolla con niños y niñas de organizaciones sociales y comunitarias los cuales perciben que estos límites que tiene la reglamentación impiden un ejercicio de la participación:

“Entonces con el CCLONNA, el CCLONNA está ahí por decreto no sé si ya lo reconocen entonces hay el CCLONNA lo dinamizan con unos encuentros con los niños y niñas que es todo lo referente a integración social no nos permite llegar allá, entonces no se realmente como es el ejercicio aunque estuve en una feria el año pasado , y la intención del CCLONNA es que los niños en esos encuentros cuenten propuestas dos iniciativas y en el ejercicio del CCLONNA las instituciones nos comprometemos con esas iniciativas para darles cumplimiento esa es como la intención del CCLONNA” (ANEXO 1.2, pág. 11)

El CCLONNA es un escenario de participación ciudadana asociado a la normalización e institucionalización de la participación de los niños y las niñas. Es un escenario que tiene como propósito dinamizar el ejercicio del derecho a la participación donde las instituciones deben gestionar las iniciativas que tienen los niños y las niñas de un territorio y materializarlas. Sin embargo, la entrada de este espacio de participar y sumarse a las demás instancias ya existentes trae consigo unas tensiones:

“Venga le digo como fue... La creación de los concejos de niños y niñas, Martha Ardila que es de la SDIS, nos manejó a nosotros, fue una de las que pensó que a nosotros nos iba hacer así (sonidos chan, chan, chan) ...” (ANEXO 1.3, pág. 26)

Esta forma de concebir la participación relega a los niños y niñas a estar en este escenario de una forma pasiva donde no se percibe una claridad frente al proceso por esto los entrevistados cuentan una situación de utilitarismo institucional donde no es clara cuál es el propósito de promover la participación y cuál es el enfoque determinado para hacerlo.

Se sigue la imagen del dominio del adulto sobre el niño en cuanto a una noción de participación que no es clara pese a que la norma delimita el funcionamiento de este espacio que busca que los niños y niñas puedan hacer un ejercicio pleno como sujeto de derechos que reflexiona, proponen y reconocen a otros y otras (población de NNA) frente a sus necesidades e intereses:

“...son propuestas que hacen los niños pero pues si tú las ves no es como que los niños necesitamos más seguridad no, es como vemos que hay mucha basura, mucha contaminación, vemos muchos espacios verdes que se están perdiendo porque hay mucha delincuencia, es como las propuestas que hacen los niños: para este CCLONNA que se realiza el mes de junio la propuesta fue hacer una recuperación del parque una sembradío en los lugares que están verdes pero sin plantas y camisetas para identificarse como consejeros, bueno un distintivo para consejeros esas fueron las propuestas de los niños y las niñas que salieron del proceso del CCLONNA” (ANEXO 1.2, pág. 11)

Como nos lo expresa una de las entrevistadas las propuestas que construyen en este espacio están más determinadas por aspectos externos como los entornos de los niños y las niñas, pero no una reflexión en torno a las problemáticas que tienen la población infantil frente al ejercicio de sus derechos, el interés superior del niño y la protección integral. Esta imagen que se percibe de su participación sigue preponderando la voluntad del adulto sobre la del niño, no se tiene una imagen donde se reconozca la autonomía o la potencia de la infancia que se solidariza frente a la situación de la población de los niños y niñas de la localidad.

El espacio del CCLONNA que por decreto establece que la mesa técnica de apoyo al escenario la dirige una representante de la secretaria de Integración Social el cual orienta las acciones y dinamiza el espacio, en este caso la entrevistados hacen

referencia de una actitud y/o postura “*radical*” que no permite una buena interlocución con otros actores interesados en la participación infantil.

El decreto que institucionaliza el CCLONNA delimita este espacio de participación ciudadana, los participantes no lo identifican como un proceso continuo, metodológico, con unas temáticas que formen sobre los derechos civiles y políticos, que tengan como imperativo el interés superior del niño y que tanto niños y niñas hagan control político frente a las demandas de la población infantil de la localidad, como podemos ver en estas últimas consideraciones de los niños y niñas entrevistados que han tenido la oportunidad de estar en el este espacio

El espacio del CCLONNA es un escenario que lleva 10 años desde su reglamentación. Las personas que pertenecen tanto a organizaciones sociales y comunitarias, como los niños y las niñas de dichas organizaciones reconocen este escenario como “institucional” sin embargo no tienen identidad de consejeros ya que la participación no es una experiencia que haya trascendido a quienes han pasado por este escenario, ya que la percepción más presente que se tiene es el de una hacer que no trae un propósito construido y dirigido en toda su autonomía por los niños y las niñas.

4.1.4.3 Niños y Niñas Organizadas

Una de las formas más representativas en cuanto a las posibilidades de pertenecer y participar para los niños y niñas son las organizaciones sociales y comunitarias que se encuentran presentes en el territorio de la Localidad Cuarta de San Cristóbal. No todas las organizaciones tienen las mismas formas de organización y representación ya que algunas no tienen personería jurídica, pero desarrollan actividades con niños y niñas. Otras organizaciones poseen personería jurídica en algunas de las formas que se dan para organizaciones sin ánimo de lucro, pero lo común es que ofrecen

escenarios y espacios para que los niños y niñas puedan estar, compartir, aprender, participar.

Los niños y niñas que participan en una organización adquieren experiencias, se reúnen alrededor de propósitos que van más allá de la actividad ya que se piensan en el desarrollo de procesos que ayuden o solucionen o den una respuesta a las problemáticas de los NNA de un territorio:

“que los procesos comunitarios con los niños pareciera que fueran como un poquito más vivenciales y experimentales hablo de la experiencia como lo que se vive y no se olvida entonces ellos en los procesos comunitarios ellos viven cosas muy diferentes a lo que un niño del centro amar, un niño del ICBF son vagas muy diferente o como un niño de los hogares de encuentro... .. el CCLONNA es una figura de decoración donde legalizan muchas cosas, muchísimas cosas, sin tener realmente es la voz de los niños y las niñas y parte de esa ruptura del ejercicio del proceso es esa inestabilidad que tiene la persona que está a cargo.” (ANEXO 1.4, pág. 9)

Como lo expresa la entrevistada hablar de niños y niñas organizados es hacer la comparación de los espacios que ofrecen las organizaciones para los niños y niñas. Aquellos que participan adquieren la identidad de esas organizaciones ya que sienten que hacen parte de, y que el lugar de su voz y su acción llevan a materializar ideas o propósitos. Estos espacios permiten generar desarrollos en las habilidades y competencias de los niños y niñas muy distintas a la que ofrece los escenarios que trae lo institucional y/o normativo:

“...aquí los chicos llegan y se organizan, nosotros tenemos unas plataformas de participación y esas plataformas son las asambleas...” (ANEXO 1.6, Pág. 2)

Podemos identificar que los niños y niñas que participan constantemente en una organización que brinda unas garantías a su participación, poseen una actitud diferente

frente a los problemas que le afectan. Las posibilidades que ofrecen el estar organizado les permite adquirir conciencia de otros entornos que van más allá de la casa o la escuela y que amplía sus posibilidades de socialización.

La organización social permite generar vínculos y redes, con ello los niños y niñas se integran a nuevas propuestas donde hay un ejercicio del derecho a participar. Esa expresión de “juiciosísimos” que nos dice sobre el nivel de motivación y compromiso con las apuestas colectivas, apuestas que superan la individualidad y que hacen que exista una preocupación que se problematiza para dar una respuesta que pueda materializar las acciones colectivas.

4.1.4.3.1 Competencias.

Las competencias para la participación como un ejercicio amplio son reconocidas como las capacidades en vía del desarrollo personal que permiten que los niños y las niñas que viven experiencias organizativas hagan un ejercicio pleno de sus derechos. Es por esto que resulta relevante para los entrevistados reconocer esas potencialidades:

“Cuando hacemos un ejercicio de fortalecer nuestra autoestima nos sentimos más seguros de poder cuestionar; cuando cuestionamos ahí es cuando sobre todo los niños preguntan o sea son muy preguntones ahí es dependiendo de que adultos están más cercanos para poder apoyar ese ejercicio, y ahí es cuando ellos se sientan a, es que ellos solitos aprenden , ellos no necesitan tampoco, es que los niños no son tontos o decirte que son ingenuos porque no lo son, ellos perciben todo, es eso, es entender como ellos lo perciben, es que son muy autónomos, es que no sé ni cómo explicarte” (ANEXO 1.2, pág. 16)

Así como lo expresa nuestra entrevistada las competencias están relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima, la seguridad, el pensamiento crítico entre otras habilidades que solo pueden ser reconocidas en la medida que el adulto deja de buscar el control de la actitud de los niños y las niñas. Los espacios que generan las organizaciones

son uno de los ingredientes importantes que permiten esa participación, es decir que participar requiere de unas condiciones para su desempeño y por tanto depende de la experiencia del adulto frente a la participación de los niños y niñas en facilitar dichas condiciones:

“Era como dar como confianza a los niños, porque digamos, si uno se ve como digamos yo, voy a poner un ejemplo, me visto mal, me veo mala carosa, pero a la hora de como participar, dar eso para que los niños digan: ay no, no solo por la forma de ser ella, de ella, ella no da confianza, ella no es de confiar, sino que den como ese apoyo a los niños ¿Me entiendes?” (ANEXO 1.8, Pág. 61)

Como lo expresa uno de las niñas entrevistadas reconocen la confianza como un elemento fundamental para la participación, esto es en la medida en que el adulto permite y se permite en esa relación de poder ampliar los espacios que los niños y niñas necesitan, el reconocer la potencialidades de sus capacidades y darle un lugar diferente a su voz y acción. Los niños y niñas que viven experiencias de participación en las organizaciones logran adquirir estas competencias a tal punto que pueden construir un juicio propio haciendo una lectura de su propia realidad que le permite mediar sus relaciones frente al dominio del mundo adulto.

La organización permite adquirir nuevas identidades expresadas en las nuevas culturas de la infancia, de una infancia que reconoce su lugar en la sociedad y de unos adultos que promueven el ejercicio de su participación a partir de procesos de formación, de experiencias vivenciales y de metodologías más cercanas a los principios y necesidades de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos.

4.1.4.3.2 MAPIA.

La MAPIA que en sus siglas significa Mesa Ampliada de Participación Infantil y Adolescente, es un escenario organizacional donde convergen diversos procesos con

niños y niñas. Nace de la tensión institucional que en su regulación no permite la participación plena en la construcción y mediación de las reglas de juego para participar. Por ello es un escenario de participación constituido por organizaciones sociales y comunitarias, actores sociales y por su puesto las infancias. Es un espacio que hace contra peso a lo institucionalizado por el estado, que propone un ejercicio del derecho a participar donde los niños y niñas no tienen un valor preponderante:

“cómo hacemos que ese espacio sea un espacio amplio y pienso que digamos la mesa, la mesa surge como un ejercicio a través de los encuentros ciudadanos.” (ANEXOS 1.2, Pág. 10)

Esa necesidad de “ampliar” el espectro de acción de los niños y niñas es lo que permitió que se generara en el territorio una nueva apuesta de organización que permita que los niños y niñas se construyan como sujetos activos, conscientes de sus posibilidades, donde las posturas no estén limitadas por la norma y donde posibilite la autorregulación por parte de los niños y niñas.

Desde la perspectiva de la participación como un ejercicio amplio, la participación destinada por la política pública de infancia y adolescencia no responde a los retos y necesidades de los niños y niñas, por ello la entrada de la MAPIA ha permitido generar nuevas reflexiones sobre el lugar del niño como sujeto de derechos. Pese a que este escenario es coyuntural frente a las dinámicas de incluir la voz y la acción de los niños y niñas del territorio, si es un escenario que ofrece nuevas relaciones, nuevos retos acercando el territorio en toda su diversidad.

La MAPIA como pugna de resistencia a las formas adultocéntricas que tienen otros escenarios institucionales de participación de los niños y las niñas devela una nueva representación de una infancia en un proyecto social de territorio y de país, una

experiencia que emerge de la necesidad de promover una sociedad que reconoce el papel social de los niños y las niñas, su lugar como sujetos de derechos.

Hasta aquí se evidencia un ejercicio ininteresante acerca de las R. sociales asociadas a la pregunta; sin embargo, hay mucha dispersión de la información; es importante fortalecer más la estructura, centrar cada apartado en función de enunciar aquello que es relevante.

4.2 Análisis de los resultados.

La participación infantil como una representación social nos permite responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen niños, niñas y adultos sobre la participación infantil en escenarios de participación ciudadana como el Consejo tutelar, COLIA y CCLONNA de la localidad Cuarta de San Cristóbal?, como lo expresa Moscovici (1979) *“La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad”*.

Las representaciones sociales nos permiten explicar la participación infantil como resultado de la organización de las experiencias y saberes de las personas que componen los diferentes escenarios de participación ciudadana de la localidad Cuarta de San Cristóbal. En esta relación que tienen los sujetos con la participación de los niños y las niñas expone las razones y motivaciones que tienen los entrevistados para dar a conocer su punto de vista, tener unas prácticas culturales donde exponen el lugar de su participación en materia de la promoción de estos derechos.

4.2.1 Las representaciones sociales de la participación infantil: un territorio de participación ciudadana para la infancia.

Nuestra pregunta problema se desarrolló en el campo de las representaciones sociales donde emergieron condiciones que definían elementos de la representación en un *corpus organizado de conocimiento* compuesto por cuatro categorías:

- La representación de niño/niña.
- La representación de la institucionalidad y del servidor público.
- La representación del Discurso: una preocupación socio cultural.
- La representación de la Participación como un ejercicio amplio.

Estas cuatro categorías nos permiten identificar el contenido de la representación social objeto de este estudio y así mismo comprender el estado de la participación infantil en los escenarios de participación ciudadana los cuales son el Consejo Tutelar, El Comité Operativo Local Infancia y Adolescencia – COLIA y el Consejo Consultivo Local Niños, Niñas y Adolescentes, con ello comprendemos la realidad de la participación infantil en unos escenarios donde confluyen diversas experiencias que son producto del tiempo desde la institucionalización de los mismos.

Los participantes son *productores de sentidos*, hacen uso de unos lenguajes que constituyen el mundo que comparten. Tanto niños y niñas como adultos hacen *producciones simbólicas* donde representan las interpretaciones y sentidos del mundo infantil donde expresan la idea de niño/niña, se reconocen un marco de derechos que dialoga con su hacer en relación con los institucional, reflexionan sobre el acto comunicativo que trae el proceso discursivo de sus preocupaciones (tensiones) y comparten elementos que hacen de la participación de los niños y las niñas un ejercicio amplio.

Las representaciones sociales de la participación infantil que se dan en un territorio como la localidad de san Cristóbal con unos actores sociales los cuales integran los diferentes escenarios de participación ciudadana son en sí elementos para describir las situaciones problemáticas de las relaciones que hay en sus representaciones como producto del estudio del conocimiento de sentido común.

4.2.1.1 La representación de la imagen de niño y niña como contenido de la representación social de la participación infantil.

La reflexión de lo que resulta ser niño/niña para los entrevistados está ligada a las formas culturales que hegemonizan la definición de infancia. Se habla desde lugares distintos que para los niños determinan su identidad frente al mundo adulto que lo reconoce en un ámbito de democracia.

Como una construcción social producto de la evolución temporal de un reconocimiento es expresada en la forma en que se determinan a sí mismos los niños y niñas y de la forma como el adulto piensa sobre ellos. Estas visiones dejan ver las relaciones de poder que se ponderan en las posibilidades que tienen los niños de ser en sociedad. Es por esto que hay una cierta influencia entre la manera en que los sujetos construyen una noción de infancia y el lugar social que el adulto permite, ya que *“la infancia como hecho social es aquello que la gente dice, piensa o considera que es, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente, pero en la que coexisten visiones de una forma más o menos contradictorias”* (Erika Alfageme, 2003)

Es por ello que la idea (imagen) de niño/niña sigue siendo representada en una condición que subestima sus capacidades de libertad, dignidad y autonomía en un marco de derechos. Una cosa es la búsqueda de la normalización de la idea de la infancia como sujeto de derechos y otra la de una infancia que apenas tiene un reconocimiento social

que se da en la práctica. En esta representación de la noción de infancia se reconoce que hay unas condiciones de existencia que definen unas maneras de ser niño/niña en el mundo. La infancia para los tres escenarios de participación ciudadana mantiene las relaciones de poder que en su mayoría son del dominio del adulto sobre los niños; reconocen las distintas formas de ser niños y niñas que expresan una condición específica ligada a una problemática social como los niños y niñas trabajadores, la infancia migrante o desde su rol de cuidadores, sin embargo comparten el hecho de que existen unas infancias en plural dentro del territorio que abarca diversas miradas de ser niño/niña en la Localidad Cuarta de San Cristóbal.

4.2.1.2 La representación de la imagen de la institucionalidad/Servidor público como contenido de la representación social de la participación infantil.

Para definir esta representación es necesario comprender que los entrevistados hacen parte de escenarios de participación ciudadana que son institucionalizados a partir del reconocimiento jurídico. Es por esto que convergen en las posibilidades que les ofrece el sistema democrático de definir una postura de garantía del ejercicio de los derechos de la infancia en la localidad. Es la convención de los derechos de los niños que da existencia a los escenarios de participación ciudadana y en la práctica son las necesidades y demandas de la población de niños y niñas de la localidad que se representan en las acciones de garantía de sus derechos.

Por ello, en el marco de derechos que reconocen los entrevistados se encuentran interpretaciones de los derechos de infancia que aún mantienen el paradigma de objetos del derecho, esto en el sentido de que hay un conocimiento de la norma pero no hay un estudio crítico por parte de los actores que dialogue con la realidad de los niños y niñas, lo que vuelve insuficiente su aplicabilidad en la garantía de los derechos, es decir que la

convención es “...un acuerdo vigente que permite superar culturas y acciones de carácter asistencial y de corto alcance. ...sin embargo subsisten todavía serias dificultades en el ámbito teórico- conceptual.” (Erika Alfageme, 2003), que impiden que se llegue al ideal de la infancia como un ciudadano pleno en el ejercicio de sus derechos.

Dentro de esta representación de lo institucional y del servidor público existen dos figuras importantes en la materialización de los derechos del niño que influyen en la toma de una posición en ese entramado de relaciones dentro de los ámbitos de la participación: la institucionalidad y la voluntad política.

En el caso de la institucionalidad que está representada por los funcionarios que hacen parte de una red de instituciones que tienen que velar por la materialización de la atención integral y de la garantía de derechos de la infancia. Los sujetos que pertenecen a los escenarios de participación ciudadana y que no son institucionales viven en tensión en cuanto a la desconfianza que le suscita el accionar del estado que no responde a las necesidades y demandas de la población de los niños y niñas. En cuanto a la participación infantil los funcionarios de las instituciones no generan diálogos territoriales que posibiliten una real participación de los niños y niñas, son en sí mismos limitados por los alcances de la propia institución a la que representan y por las nociones de infancia que poseen y de los campos de estudio en el ejercicio de sus profesiones, “*de ahí que la teoría y la normatividad democrática hayan excluido a los niños, los menores de edad, de la ciudadanía. Los niños no pueden juzgar adecuadamente su propio bien en interés. Los niños requieren de tutores: los adultos. Los niños no son ni pueden ser ciudadanos plenos*” (Erika Alfageme, 2003).

En el caso de la voluntad política, como la actitud que toman los funcionarios a la hora de desarrollar con los niños y niñas y demás actores sociales, acciones que posibilitan o limitan el ejercicio de sus derechos. La participación infantil se ve afectada

por la voluntad política del funcionario, es decir, que pese a estar sometido por unas funciones específicas en su rol definidas por lo contractual toma una postura de corresponsabilidad que permite ir más allá en las acciones que demandan la infancia.

Sea por que sienten una empatía por las problemáticas de los niños y las niñas o como producto profundo de una reflexión continua (académica o práctica) sobre la situación de la infancia, o solo por preocuparse por seguir al pie de la letra las funciones contractuales que delimitan su rol; son formas que aún se mantienen en las relaciones de poder en los espacios de participación durante los 10 años que lleva la PPIA 2011- 2021 en su aplicación para el caso de San Cristóbal, por ello *“es indiscutible que los instrumentos jurídicos no son suficientes para llegar a una auténtica democracia en la que todos podamos expresarnos y participar en las decisiones... .. No obstante, estos instrumentos nos muestran que la participación social, política y comunitaria es el camino para consolidar la democracia y que esto se logra mediante un cambio individual y social que haga posibles la confianza, la cooperación y la aceptación de la diferencia. La democracia depende de la creación de condiciones para que las personas activen su autoconfianza y puedan reconocerse entre los otros y en lo otro: su ciudad, su espacio de vida, el barrio, la calle, el entorno.”* (Maria Victoria Estrada, 2000)

Estas dos representaciones que hasta el momento se encuentran en relación al contenido de la representación social de la participación infantil nos permiten ver el estado de las relaciones de idea de niños/niñas de los entrevistados; de la función social de las instituciones y los funcionarios; y la voluntad política en un marco interpretativo de los derechos de los niños y niñas de la localidad Cuarta de San Cristóbal.

4.2.1.3 La representación de la imagen del discurso: preocupaciones socio culturales.

El acto comunicativo es el medio por el cual o a través del cual se construyen las imágenes de la participación infantil. El discurso es por esto un contenido de una representación que expresa el campo de información. Es en el discurso donde se marcan las tendencias sobre determinados temas recurrentes en los diálogos de los entrevistados. Estas tendencias están en relación con situaciones problemáticas (preocupaciones sociales y culturales) que rompen con lo cotidiano las cuales son:

- El discurso en la tendencia de visibilidad/invisibilidad.
- El discurso en la tendencia de relaciones de género.
- El discurso en la tendencia del adultocentrismo.

4.2.1.3.1 visible / invisible.

Se refiere a las formas en que las problemáticas de los niños y las niñas se reconocen o se desconocen. Se “reconocen” en el sentido de que es una clara preocupación explícita donde los entrevistados hablan de esas situaciones en las que se ven inmersos los niños y las niñas; se “desconocen” en el sentido de que se ignoran aspectos implícitos de las situaciones.

En el caso de la participación infantil como la representación social planteado desde el contenido de la imagen/discurso que invisibiliza, en el sentido de que hay una preocupación por garantizar los derechos de los niños sin considerar la voz de los niños y niñas; un discurso que visibiliza determinantes en la garantía de los derechos como lo expresa Alfageme, Cantos y Martínez (2003) citando a Baratta *“es el ejercicio de los derechos políticos y de participación lo que condiciona y garantiza todos los demás derechos. Sin tener voz y acceso en el proceso de información, de comunicación, de*

decisión, en todas las esferas de la vida de la sociedad civil y del Estado, los sujetos y los grupos no podrían ejercer, en concreto, la necesaria influencia sobre las condiciones de las cuales el ejercicio de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales”, esta tensión de hacer visibles/invisibles los temas que afectan a los niños y niñas; En cuando al ejercicio de su derechos en especial de su participación es la representación más recurrente en los discursos tanto de niños y niñas como de los adultos que participan en los escenarios de participación ciudadana.

4.2.1.3.2 Género.

El género es un tema polémico que se encuentran en los discursos de los entrevistados y de la sociedad en el diario vivir. Se ha alimentado de las pugnas sociales que reclaman un lugar de igualdad y equidad en las relaciones de género, en especial del lugar de la mujer en la sociedad como expresión de la deuda histórica. El género entra a institucionalizarse, busca transformar las relaciones entre hombres y mujeres. En cuando a ser un discurso que cambia las dinámicas de la convivencia en la participación infantil toma una relevancia ya que hay claras diferencias entre las posibilidades, formas y maneras en que participan las niñas en relación a los niños, pues *“un discurso se produce en un espacio, un lugar, un tiempo específico y forma parte de una cultura particular en consecuencia, el sujeto en su discurso, desarrolla una argumentación que se apoya en estos aspectos”* (Cuevas, 2016)

4.2.1.3.3 Adultocentrismo.

La expresión del adulto centrismo como un elemento de la representación del discurso, nos permite entender las formas que mantienen una posición de poder dominante sobre los niños y niñas. Los entrevistados utilizaban esta expresión para dar a conocer esas relaciones dominantes que tienen los adultos justificados por el hecho de

ser adulto. Es entonces que el adultocentrismo como una práctica cultural que determina la relación adulta/niño por una condición de edad. En cuanto a los entrevistados manifestaban que en los escenarios de participación ciudadana se percibía el adultocentrismo que pese a reconocer a la infancia como sujeto de derechos en la práctica mantienen el dominio sobre la actividad de los niños.

Muchas de las expresiones donde refieren a los niños y niñas se perciben una minimización o subestimación, como un utilitarismo de la participación infantil. Incluso en las entrevistas de los niños y niñas resaltaban la actitud del adulto frente a las ideas, pensamientos, sentimientos y/o necesidades eran tomadas como superfluas

4.2.1.4 La representación de la imagen de la participación como un ejercicio amplio de la representación social de la participación infantil

La representación de la imagen participación como un ejercicio amplio, agrupa una serie de elementos importantes que definen las formas en que en un territorio como la localidad cuarta de San Cristóbal se piensa la infancia y su participación. Para los entrevistados que pertenecen al Consejo Tutelar, al COLIA y al CCLONNA la participación es un ejercicio amplio que se da en las diversas esferas de la vida social; se da en un marco de derechos que reconoce al niño en la vida democrática de la sociedad; que se requieren condiciones para el ejercicio de la participación.

Estos elementos que se pueden percibir de las expresiones y discursos de los entrevistados son consecuencia de la materialización de la Convención de los derechos del niño en la vida pública de los habitantes del territorio. Es por esto que, en vía de reconocer el papel preponderante de la participación infantil nos encontramos con:

1. El reconocimiento de que hay perspectivas de participación

2. La imagen de reconocimiento que tienen de los escenarios de participación ciudadana.
3. Y las emergencias y tensiones al reconocer la existencia de la infancia organizada o los niños y niñas que pertenecen a una organización social y/o comunitaria.

4.2.1.4.1 Las perspectivas de la participación.

Hablar a partir del término de perspectiva es entender que la participación infantil como un objeto a representar, tiene una diversidad de formas. Pese a que los entrevistados tienen unas formas particulares de definir la participación, las perspectivas nos permiten recoger las posibilidades que encontramos de representar la participación de los niños y las niñas desde un lugar definido:

- Participación y familia: Definen que la familia como primer escenario de socialización es la que aporta al desarrollo de la participación a partir de la crianza. Por ello es relevante la mirada que tienen de la infancia como elemento cultural situada en las prácticas de crianza que influye en el desarrollo de los niños y niñas.
- Participación y escuela: Definen que la escuela como segundo escenario de socialización es el que posibilita la adquisición de las maneras de ser ciudadano en una cultura. Es allí que la participación toma fuerza cuando los niños y las niñas tienen la posibilidad de involucrarse en el devenir de su espacio escolar.
- La participación incidente: Resulta ser una suerte de participación donde hay lugar a la incidencia, esto entendido en la posibilidad de incidir en las decisiones transformar una problemática. Proviene de la institucionalización de la participación a partir de su delimitación en la norma.

- La participación protagónica: su origen se reconoce a partir de los movimientos sociales de niños y niñas trabajadores en la década de los años 60. Este tipo de participación pone en el centro al niño/a como protagonista del ejercicio de su derecho a participar permitiéndole adquirir conocimientos, experiencias y competencias para proponer, debatir, decidir, y materializar ideas.

Pese a estas formas en las que se reconoce la participación infantil, hay un desconocimiento sobre este tipo de derechos como de incentivar a los adultos a transformar esas prácticas adultocéntricas que impiden una autonomía de los NNA, *“de otro modo, y dado que <<participación>> es hoy un término prestigiado, se puede hacer con él muchísima demagogia y retórica vacía. Bajo la coartada de la participación o mediante formas solo aparentes o incluso perversas de la misma, se producen procesos totalmente dirigistas y hasta autocráticos.”* (Trilla, 2001)

4.2.1.4.2 Los escenarios de participación ciudadana

Los escenarios de participación ciudadana surgen con el propósito de acercar al estado y sus instituciones a la sociedad. En este caso, estos escenarios están dedicados a la promoción y protección de los derechos de los niños y las niñas.

El Consejo Tutelar, el COLIA y el CCLONNA son escenarios que están en relación con las leyes, códigos, normas, decretos, acuerdos en relación del cuidado y protección, y el mejoramiento de las condiciones de existencia de la población infantil. Son tres escenarios que desde sus inicios nos dan un margen temporal de análisis y reflexión en cuanto al tema que estamos tratando como lo es la participación infantil.

El COLIA se estableció a partir de la Resolución 1613 de 2011 donde es la secretaria de Integración Social la entidad del estado que aplica y ejecuta la Política Pública de Infancia y Adolescencia. Las personas que entrevistamos (niños y niñas,

adultos) pertenecen y participan en estos escenarios, que en el caso del COLIA, todos sus miembros aportan a la planificación de acciones de forma articulada entre funcionarios de las instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, y en menor medida los niños y las niñas. Es claro que el COLIA es un espacio que permite la participación de niños y niñas pero no es muy frecuente que participen en el espacio más allá de las actividades que son propuestas para ellos, es un espacio adulto.

Para el caso del Consejo Tutelar es una organización cívica se instituye gracias al Acuerdo 110 de 2003 en respuesta a la aplicabilidad de la Convención de los Derechos del Niño en la ciudad de Bogotá, y es la Veeduría distrital quien a partir de una la mesa Técnica de apoyo acompaña y hace seguimiento a este escenario. Su identidad en la localidad es reconocida ya que envían representantes a otros espacios de participación local. En cuanto al impacto del trabajo que realizan tanto para los niños y las niñas en el territorio no es muy reconocido de hecho, pese a que a muchos adultos reconocen el nombre del escenario no saben a ciencia cierta cuales son las funciones de este espacio y su implicación en los temas locales y distritales de los niños, niñas y adolescentes.

Para el caso del Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas y Adolescentes se instituyen a partir del Decreto 121 de 2012, para la ciudad de Bogotá. Se crean estos consejos en las 20 localidad de la ciudad y uno a nivel distrital que está conformada por representantes de los consejos de las 20 localidades, y como lo expresa el decreto *“son instancias consultivas a nivel distrital y local para la construcción de políticas, planes programas e iniciativas”* donde su objeto es *“servir de instancia de interlocución y consulta ante la administración distrital y local, a fin de garantizar que las opiniones y sugerencias de los niños, niñas y adolescentes sean tenidas en cuenta en las decisiones de la administración”*, donde la mesa técnica que lidera este escenario es la Secretaria de Integración Social.

Como sucede en el Consejo Consultivo Local de Niños, Niñas Y adolescentes es una profesional de la Secretaria de Integración Social la delegada a la mesa técnica que apoya a este espacio. En los relatos que construyen los participantes convergen que es un espacio que pese a estar reglamentado es excluyente en la medida de que no todos los niños y niñas pueden ser consejeros. Hasta el momento no hay una claridad frente a los procesos de elección como de las acciones que deben estar orientadas hacia el propósito del decreto que lo norma. Los niños y niñas entrevistados que son nombrados como consejeros en sus expresiones y relatos no tienen claridad sobre lo que implica ser un consejero, ni manifiestan tener alguna formación para el ejercicio pleno de su derecho a la participación con todas las cosas que trae ese rol como el aporte, seguimiento, control social, entre otros. Por ello sus propuestas son orientadas a problemáticas externas y no a las necesidades, apuestas, reivindicaciones que demanda los consejeros para los niños y niñas del territorio como una preocupación social.

Es un escenario de un marcado adultismo, pues los adultos profesionales no tienen una formación especializada sobre la infancia en todas sus dimensiones y sus nociones de infancia afectan el desarrollo de este espacio, pues cuando otros actores (sean de las organizaciones sociales o no) reflexionan en torno a las acciones de este escenario, impiden que aporten a la construcción de nuevas posturas y novedosos ejercicios en torno a la participación infantil. Es un espacio que ha sido mal interpretado pese a reconocer que deviene de la propuesta de Francesco Tonucci de “la ciudad de los niños” y de que su referente teórico es Jaume Trilla y Ana Novella con su propuesta de participación consultiva, puesto que en este nivel como lo expresa Trilla (2001) *“este tipo genérico de participación incluye también grados y subclases diferentes. La más elemental puede consistir en solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso de acatarla: sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración.*

Etc...en el otro extremo estaría los procesos de participación consultiva vinculante, esto es, cuando la opinión de los participantes resulta decisiva sobre los asuntos de que se trate: elecciones políticas, o, en el caso infantil, elección de los representantes de alumnos, selección de alternativas de actividad, etc.”, es un espacio que se expresa desde un discurso de participación incidente pero que en términos prácticos son diversos factores que impiden un real ejercicio de la participación infantil, y esto lo podemos medir a partir de la relación entre el desempeño de los niños y las niñas como consejeros y el impacto de las acciones del consejo en el territorio.

En el caso del CCLONNA no hay un proceso continuo, ni una metodología en relación con el interés superior del niño en su propio reconocimiento de sujeto de derechos, ni una formación específica sobre desarrollo de las competencias necesarias en la construcción de apuestas que van en vía de una reflexión más profunda de las problemáticas, necesidades y demandas de la población que representan: los niños y niñas de la Localidad Cuarta de San Cristóbal.

En estos tres espacios el tema transversal son los niños y las niñas de la localidad. Sin embargo, son escenarios en los cuales se hace presente el adultocentrismo, donde hay tensión entre las organizaciones sociales y comunitarias (que son las que llevan sus niños a participar) y la institución. Son espacios que llevan aproximadamente diez años trabajando por la promoción de los derechos de los niños y posicionar a la infancia como sujetos de derechos, pero la falta de continuidad de las instituciones como la contratación de los funcionarios que apoyan las acciones, la falta de una formación más especializada en temas de infancia por parte de los funcionarios que tienen un lugar preponderante en la promoción de los derechos de participación, impiden que haya un impacto en las formas culturales del territorio frente a la participación de los niños y su lugar social.

Estos tres espacios son reflejo del estado de la participación infantil y de su impacto en el ejercicio ciudadano de su derecho a la ciudadanía a través de la participación, y por tanto la tensión que ejercen los actores de estos espacios que aún reflejan una cultura adultocentrista impide el desarrollo de los derechos de la participación de los niños y niñas de San Cristóbal, es decir, se lleva aproximadamente 10 años hablando de participación infantil pero su desarrollo sigue determinado a las posturas de los adultos, llevando a ser un proceso con pocos resultados en la realidad de los niños y niñas de San Cristóbal.

4.2.1.4.3 La representación de niños y niñas organizados.

Como elemento importante que se percibe en esta representación de la infancia, son los niños y niñas que pertenecen a los procesos educativos, artísticos, sociales y culturales de las organizaciones (sociales o comunitarias, o de otra índole) que se encuentran en el territorio de la Localidad Cuarta de San Cristóbal. En este análisis podemos comprender que son muchas las organizaciones que desarrollan espacios y actividades para los niños y niñas de los barrios, así como metodologías propias, posturas y procesos.

Las organizaciones que participaron convergen en un tiempo frente a la preocupación de la promoción de los derechos de los niños como la sensibilización de la comunidad de nuevas prácticas que mejoren las condiciones de existencia. Son las organizaciones que, a través de sus representantes, generan la cristalización de los derechos de los niños participando en los escenarios ciudadanos con los representantes de las instituciones en acciones aunadas que respondan a las demandas de la población infantil.

Pese a que estas organizaciones no representan a todas las que existen en el territorio, si ejercen su participación activamente haciendo uso de un marco de derechos

de exigibilidad. Los niños y niñas que pertenecen a estas organizaciones desarrollan procesos de participación más amplios de los que se pueden encontrar en la institucionalidad. Así como anteriormente mencionamos donde hacíamos referencia a un niño que intervino en una reunión del CCLONNA, cuestionando lo establecido por la norma, desiste en su participación ya que percibe límites que no encuentra cuando participa en las actividades y/o acciones al interior de su organización.

Por esta razón los niños y niñas se reconocen en un proceso organizativo cuando expresan pertenecer a una organización, traen una identidad de pertenencia que la diferencia de los niños de la escuela y de los espacios de participación ciudadana. Son niños y niñas con una autonomía en desarrollo, de una formación organizacional que presentan matices en relación con las preocupaciones de las problemáticas de los niños y niñas. Podemos afirmar que al interior de estos procesos se rompe las formas tradicionales e institucionales de la participación infantil, que en términos de Hart (1992) es una participación genuina (con sus cinco escalones) que va en vía del desarrollo de una autonomía, y que en términos de Trilla (2001) una participación proyectiva y/o una meta participación.

4.2.1.4.3.1 Las competencias

Hablar de competencias frente al ejercicio de la participación, es reconocer el desarrollo progresivo y formativo de conocimientos, habilidades, capacidades para desarrollar acciones. Los entrevistados identifican y representan las formas que tienen los niños cuando participan al interior de las organizaciones sociales y comunitarias.

Cada organización tiene sus propios objetivos, construyen metodologías y acciones, y por tanto dialogan en torno a las preocupaciones de la infancia buscando desarrollar en los niños una conciencia social frente a la situación actual de la población infantil. Los niños y niñas adaptan estas formas, adquieren confianza de expresar su

opinión, de crearse un juicio propio, de hacer lecturas de la realidad, de tener debates y generar un consenso, de participar en la construcción y ejecución de acciones, en desarrollar niveles de responsabilidad personal y colectiva.

Por eso hay una clara diferencia de estos niños y niñas que los hacen ser muy particulares en comparación con otros niños. La experiencia de vivir con adultos y niños que se preocupan por las cuestiones de la comunidad, permiten que de manera autónoma asuma ciertas conductas cuando están participando en un ámbito democrático. Los niños y niñas que participan adquieren esas competencias que les permite transformar su entorno, sea individual o colectivamente buscan ir más allá de la expresión de una opinión, de acceder al cúmulo cultural a través de la información, sino de generar posibilidades que solo pueden darse cuando se genera una organización. Si es claro que no existen organizaciones de niños y niñas donde signada solamente por la autodeterminación de los niños, pero si existen organizaciones para los niños que busca que desarrollen esas competencias para la vida en la ciudad desde el ejercicio de sus derechos civiles y políticos, como lo expresa Trilla (2001) *“Al fin y al cabo la participación es siempre una acción social, colectiva, relacional. Lo es en un doble sentido: porque generalmente se participa de una forma colectiva o grupal, y porque el objeto de cualquier participación es social. Por esto las habilidades sociales, las competencias lingüísticas, dialógicas, la empatía, las estrategias para la resolución de conflictos, la tolerancia... forman parte del repertorio de actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa”*

4.2.1.4.3.2 MAPIA

La Mesa Ampliada de Participación Infantil y Adolescente es un esfuerzo organizacional, producto de las tensiones entre los niños y niñas y adultos de las organizaciones, y las posturas institucionales frente a los escenarios ciudadanos de

participación. La MAPIA surge como proceso en búsqueda de un lugar de acción y consenso social que va en resistencia a los escenarios institucionalizados y reglados por la norma, que impiden el desarrollo una participación infantil que considere la diversidad de perspectivas, actores, posturas y procesos.

Por ello es un proceso que se ha venido desarrollando al ritmo de los niños y las niñas, que apenas se está construyendo, pero que ya ha tenido unos alcances importantes en su reconocimiento territorial. Como todo proceso comunitario que tiene momentos de mucha actividad como en otros de poca actividad, busca reunir a los niños y niñas y de involucrarlos en las actividades coyunturales que son de interés y que afectan a la población infantil.

Es un espacio donde el rol del adulto es de mediador, proveedor, facilitador y formador de la participación infantil, que busca revertir la cultura adultocéntrica que afecta el desarrollo del ejercicio de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Como proceso no cuentan todavía con una metodología construida para el trabajo con niños y niñas (ya que confluyen en su diversidad frente a una coyuntura) como de temáticas concretas que estén en un currículo para la formación de niños y niñas en el ejercicio activo de su ciudadanía y de sus derechos de participación a toda plenitud.

Es una suerte de esperanza que busca promover el ejercicio de la participación infantil rompiendo los esquemas tradicionales e institucionalizados, que también busca que los niños y las niñas adquieran esa conciencia de la colectividad y promover un lugar social para la infancia y la adolescencia. Es un escenario que reconoce la necesidad de empoderar las infancias en el ejercicio de sus derechos, que promueve una participación como un ejercicio amplio.

Las representaciones sociales de la participación infantil nos permiten ver el estado de la participación de un territorio tan complejo como lo es la Localidad Cuarta de San Cristóbal. Una localidad que percibe a una infancia desde una perspectiva adultocéntrica, que mantienen como pugna la promoción y la defensa de sus derechos, como de unas tensiones que van hacia un cambio del lugar social de los niños y niñas del territorio.

Estas representaciones que conforman la percepción o idea de la participación infantil nos hablan de lo complejo pero también de la pertinencia de seguir dialogando alrededor del lugar social que por derechos le corresponde a los niños y niñas, exigir una corresponsabilidad a la familia, a la sociedad y al estado, y promover unas reales ciudadanías a través de una participación real, genuina y garantizada, como lo expresa Trilla (2001) *“Cuando se propone o genera un espacio participativo ha de ser asumiendo todas sus implicaciones y estando en disposición de acoger la sugerencias y observaciones que hagan los niños. Hay que garantizar que se trata de participación real, en la que aquello de lo que se hable o se decida pueda tener efectos constatables, que el trabajo y el esfuerzo realizado por los niños sea tenido en cuenta y considerado para mejorar la realidad. Los niños y las niñas han de poder ver los resultados de su trabajo y que se hagan públicos para que el resto de la ciudadanía pueda apreciarlos. También es*

Conclusiones

Desde el inicio de este proyecto de investigación el tema de la participación y la infancia puso en tensión situaciones que nos llevaron a reflexionar sobre el estado de la participación infantil. Es entonces que nuestro objeto de estudio resultaba ser pertinente siempre y cuando tuviéramos un enfoque metodológico que nos permitiera hacer una lectura de la realidad, de contenido de los conocimientos de sentido común y por ello el aporte relevante de las representaciones sociales de Moscovici en el ejercicio investigativo.

Con ello generamos un acercamiento donde el método de investigación y los investigadores tuvieron formas y rutas de acercamiento a los sujetos sociales que están en concordancia con el trabajo en un marco de derechos dirigido a niños y niñas en la localidad de San Cristóbal. El rol del investigador estuvo marcado por las pautas teóricas que evitaran el sesgo y los personalismos, pero que a su vez permitieran identificar las representaciones que hacen los sujetos de estudio y de sus novedades en cuanto al espectro que se construye con la representación social y de sus contenidos/imágenes a través de su objetivación y anclaje que permiten su emergencia y la construcción de modelos teóricos de interpretación de la realidad social

Este acercamiento práctico a nuestro objeto de estudio nos llevó a caminar un sendero complejo de una realidad de la infancia que participa, que ha sido interpretada de diversas maneras, que ha sido material para muchos discursos, que suponen un ideal de sujeto de derechos sobre la infancia. La realidad de las infancias en todas las esferas de la vida social (como un sujeto social) en cuanto al lugar de su “participación” no poseen las condiciones necesarias que permitan un desarrollo pertinente para el ejercicio de su

autonomía, ya que todavía se encuentra en una transición cultural expresada en la tensión de las imágenes y significados frente la definición de sujeto de derechos.

Se reconoce a la participación en el sentido de que “*todo*”¹⁴ es participar, como si los niños y niñas que están en desarrollo no necesitaran de ejercer poder su político en la sociedad como lo hacen los adultos por esa consideración de que se les escucha, se les da un lugar y que son sujetos de un cuidado que ya es garantizado y suficiente por los adultos. Por ejemplo, cuando buscamos los referentes de la mesa técnica del CCLONNA para poder realizar las entrevistas a los consejeros, tuvimos que presionar a través de un derecho de petición ya que nos dejaban esperando una respuesta de posibles reuniones, o generaban reuniones donde nunca se cumplían los compromisos, tensiones que nos situaban en reflexión sobre el cómo la institucionalidad se impone sobre los sujetos y de cómo hacen uso del poder para no considerar o valorar esas necesidades y posibles aportes de un proceso investigativo como relevantes para la política pública de la infancia y la adolescencia.

Todas estas limitantes extendieron el tiempo de nuestro proceso investigativo que, pese a las afectaciones académicas, logramos con paciencia vincular a la universidad con la secretaria de Integración Social para realizar el ejercicio con los niños y niñas del consejo. Detrás de todo este entramado burocrático, comenzamos a darnos cuenta del desconocimiento del tema de participación pues sentimos que en varios momentos esas evasivas de los profesionales de la institución provenían de la tensión que generábamos al cuestionar los escenarios de la participación como lo es el CCLONNA, ya que los

¹⁴ Cuando nos referimos a todo es a como los entrevistados no tienen una clara delimitación de que es participar y hasta donde se considera el ejercicio de la participación. La reflexión importante es que si hay un desconocimiento de los aportes en el campo de la infancia de los modelos que explican los niveles de participación, como una posibilidad de interpretar y medir en qué medida los niños y las niñas desarrollan esas capacidades dialógicas, actitudinales y discursivas expresadas en la adquisición de una identidad de sujetos sociales o colectivos, que van más allá de su estatus individual.

funcionarios consideran que por ser la representación de las instituciones (que les brinda lineamientos y demás) tienen todo el saber y la legitimidad para aplicar las disposiciones normativas en cuando a derechos de infancia.

Situaciones que no tuvimos que vivir con las organizaciones sociales y comunitarias (adultos y niños y niñas que pertenecen a estas organizaciones) y con algunos funcionarios que si tenían una voluntad política sobre las problemáticas de los niños y niñas del territorio de la localidad Cuarta. Una experiencia investigativa de un antes, un durante y un después de la pandemia que permitía percibir las tensiones y problemáticas de los niños y las niñas con ese cuestionamiento sobre la participación infantil.

También reconocemos que vivimos una cultura adultocéntrica dominante que es incapaz de concebir a la infancia como sujeto político, es decir, que si existen ideales sobre la infancia que uno puede reconocer en expresiones que están enmarcadas en los derechos de los niños y niñas, pero que en lo pragmático no llega a una aplicación real donde sea el interés superior del niño como elemento fundamental del ejercicio. Si hay un reconocimiento social por la defensa y promoción de los derechos del niño, pero hay una superficial interpretación por parte de los adultos sobre los derechos de participación. Se construye el mundo para las infancias, pero no con los niños y las niñas.

Es esa arbitrariedad de la cultura adultocéntrica que impide que la participación como una posibilidad del ejercicio del derecho (la participación en toda su dimensión) y de su garantía, imposibilita que sus demás derechos tengan una respuesta diferente a la asistencialista (de sus múltiples y diversas necesidades), por ello la condición de niño o niñas aún sigue sujeta a ser un objeto del derecho y no a un sujeto activo que tiene todas las capacidades, habilidades y competencias para reconocerse a sí mismo como un sujeto político y de derechos, un sujeto social/colectivo

Otros factores como el desconocimiento de la norma (como lo es la política Pública de Infancia y adolescencia, el Código de Infancia y adolescencia, la ley de infancia y Adolescencia, entre otras) hace que los niños y las niñas no tengan elementos conceptuales y herramientas para defender sus derechos. Los derechos de la infancia son defendidos por adultos y si estos adultos tienen nociones de infancia muy tradicionales, el ejercicio de la participación no supera los primeros niveles como lo plantea Roger Hart (1992) en su escalera de la participación o como lo expresa Jaume Trilla (2001) en una participación consultiva así sea vinculante.

Otro aspecto importante es como la participación infantil se da en la escuela, en el ámbito educativo. La escuela es uno de los escenarios donde los niños y las niñas participan. Pero de acuerdo con nuestro recorrido investigativo la escuela también sufre por las formas adultocéntricas que define su rumbo. Los gobiernos escolares y los manuales de convivencia pese a que se da un espacio de deliberación para hacer unas recomendaciones en el devenir de las reglas o del funcionamiento de la escuela, Los niños y niñas son actores pasivos. No hay democracia participativa en la escuela más allá de un tema y esto es expresado por los niños y niñas entrevistados donde su referencia de participación estaba ligada al escenario educativo y donde el maestro era un administrador de las voces y de la acción de los niños.

Y esto uno lo puede examinar cuando los maestros y maestras en su quehacer desconocen en toda su dimensión la cuestión de los derechos del niño, esto entendido en la vaga interpretación que se le hace a la convención, a las normas como la Política Pública de Infancia y adolescencia y al desconocimiento de escenarios de participación ciudadana dedicados a la infancia como el CCLONNA. Esta tensión que tiene el maestro impide reconocer la participación de los niños en el ámbito escolar como un derecho, no sobreestimaría que alzar la mano, o dar una opinión como un reflejo de una participación

real, sino buscaría el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas que llevan a los niños y niñas a identificarse como sujetos sociales y no como individualidades agrupadas en un espacio educativo.

La participación infantil en la Localidad Cuarta de San Cristóbal es una preocupación que se ha venido posicionando, ya que hay un reconocimiento de su importancia para la promoción de una crianza respetuosa o amorosa, o para fomentar la democratización de las relaciones al interior de la familiar, o el reconocimiento de las implicaciones de género en la participación entre otros temas emergentes que dependen de la forma en que los adultos (sean líderes, lideresas, funcionarios, etc.) interpretan, reflexionan, dialogan, y propongan una noción amplia y real de participación para la infancia.

Un elemento importante que podemos reconocer en esa pugna por la participación de los niños y niñas es el proceso de la MAPIA. Los adultos líderes y lideresas se piensan escenarios para los niños y niñas que estén distantes de las relaciones institucionales y más cercanas de la comunidad. Es por ello que la MAPIA es un gran esfuerzo donde se representa el interés de que los niños y las niñas a partir de las experiencias participativas puedan potenciar sus habilidades y capacidades en el ejercicio de sus derechos. Aun es un proceso que sigue recorriendo un camino.

Por ello resulta pertinente seguir explorando la participación infantil como objeto de estudio sobre todo para transformar las prácticas de los educadores infantiles que desconocen el trayecto y que se asumen en términos de derechos hacia los niños y las niñas pero que de igual forma siguen reproduciendo los modelos dominantes, ya que es difícil encontrar una a puesta a través de un currículo de formación ciudadana y política crítica y desde una perspectiva amable al desarrollo humano y particular de los niños y niñas (aun cuando existan unos derechos básicos de aprendizaje en donde se resalte la

cuestión de la ciudadanía, que también), como de apuestas necesarias en el empoderamiento de los niños y niñas sobre el ejercicio de sus derechos.

Hay que entender que las necesidades de la sociedad colombiana buscan los mejores caminos para la transformación de las diversas problemáticas que afectan nuestro devenir en un gran consenso social, la infancia que vive a plenitud la experiencia de la participación real tendrá un protagonismo importante para el cambio, como lo expresa Trilla (2001):

“Participar supone reconocer la pluralidad de opiniones y la existencia de intereses contrapuestos. Y eso también lo tienen que aprender los niños mediante sus experiencias de participación. Han de aprender que no siempre uno va a salirse con la suya, que las decisiones hay que negociarlas, que los consensos no son fáciles de obtener, que en lo que afecta a todos habrá que acatar la opinión de la mayoría, pero que ésta deberá respetar a las minorías. Cuando la participación es real no escamotea los conflictos. Y la experiencia de los mismos también forma parte del aprendizaje de la participación”.

Aún queda mucho por hacer en el campo de estudio de la educación infantil, consideramos que más que terminar una investigación, empieza toda una apuesta por las infancias, en donde las voces de los niños y niñas rompan con la cultura dominante: adultocéntrica, machista y paternalista, y permita el desarrollo de sociedades con personas más autónomas, cuidadoras, críticas y justas, que sean transformadoras de la realidad social.

Consideramos que existen grandes posibilidades para el educador infantil, tanto en el trabajo comunitario como en los colegios, de transformar las relaciones de poder que tradicionalmente imponen al adulto sobre el niño y la niña, y que así mismo afecta la relación entre pares. Es necesario propender por establecer vínculos a partir de nuevas lecturas que dignifiquen el estatus social de los niños y niñas, donde se revalore la

importancia de este momento en la vida de toda persona y se construya mundo con ellos y ellas, dentro de un marco político legitimado por un estado de derecho.

Como educadores infantiles es un reto seguir promoviendo la participación infantil entendiendo lo que implica motivar nuevas prácticas culturales que contrarresten arraigadas formas que impiden el desarrollo de la infancia como un sujeto político, esto entendido en la posibilidad que es llevar a que los niños y niñas se unan como una fuerza de cambio, que aporte con sus miradas creativas, tiernas y carentes del prejuicio adulto a un mundo mejor, en otras palabras reconocer a la infancia como un actor fundamental en la humanización de nuestro ahora, nuestro presente.

Bibliografía

Ardila Miranda, J., & Esteban Rodríguez, E. L. (2017). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*.

Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9243>.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación

educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Obtenido de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.

Erika Alfageme, R. C. (2003). *DE LA PARTICIPACIÓN AL PROTAGONISMO INFANTIL. Propuestas para la acción*. Madrid - España.: Plataforma de Organizaciones de Infancia. POI.

Farfán, G. M. (23 de Julio de 2020). *Repositorio Institucional UPN*. Obtenido de Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11489>

Flórez Díaz, Y. M., García Munévar, N. C., & Parales Girón, J. D. (2015). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional:
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/798>

Gómez, A. I. (2015). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/930>.

Gröult, N. (2015). La presencia de las representaciones sociales en la vida cotidiana. México: 1 Foro de acercamientos lingüísticos a los problemas sociopolíticos actuales. Obtenido de
<https://youtu.be/NhsrRQ1llkc>

Hart, R. (1992). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS: DE LA PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA A LA PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA. *UNICEF*.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *PENSAMIENTO Y VIDA SOCIAL - PSICOLOGIA SOCIAL Y PROBLEMAS SOCIALES*. (Vol. 2, págs. 469- 494).

Maria Victoria Estrada, E. M.-M. (2000). En E. M.-M. Maria Victoria Estrada, *LA PARTICIPACIÓN ESTÁ EN JUEGO* (pág. 81). SANTAFE DE BOGOTÁ, D.C., Colombia: Quebecor Impreandes.

Páez Avellaneda, H. J. (2012). *Repositorio CINDE*. Obtenido de Repositorio CINDE: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1446>

Pinzón Tovar, A. M., Rodríguez Villamil, Á. A., & Triviño Poveda, Y. R. (2018). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10218>.

Trilla, J. (2001). Educación y Participación social de la infancia. *Revista Ibero Americana de Educación*.(26), 1-14.

Vargas Cuervo, A. K. (2019). *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11653>.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un Campo de Combate*. cali: Imprelínea Ltda.

ANEXOS

- **ANEXOS 1, 2, 3, 4 y 5:** https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:u:/g/personal/lei_sbarbong120_pedagogica_edu_co/EedTI54Bb7pDkgZnJpD5aHEBNQUUxdzK0AZqwVSnWNYAXq?e=BZgTgs
- **ANEXOS 6 y 7:** https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/lei_sbarbong120_pedagogica_edu_co/EvpUEyk1T3dOrqRU2SHZUpEBpMCbaVdbZhKEfxL3cvPUzA?e=RGM8ei