



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LAS FUNDACIONES AFANE Y FCU DE LA LOCALIDAD
DE SAN CRISTÓBAL. TRANSMISIONES, EMOCIONES Y TENSIONES.**

Autor:

Cristhian Camilo Torres Castro

Tesis presentada para optar por el título de Magister en Estudios Sociales

Directora:

Nydia Constanza Mendoza Romero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Maestría en Estudios Sociales

Bogotá D.C.

2024

AGRADECIMIENTOS

A los niños, niñas y adolescentes de las fundaciones AFANE y CRECIENDO UNIDOS y los adultos que los acompañan en su formación, por permitirme acompañarlos en sus jornadas, por su espontaneidad y su sinceridad a la hora de expresarse en mi presencia, por darme confianza y hacerme sentir comprometido con sus causas.

A la profesora Constanza Mendoza, por sus aportes realizados, por la incesante búsqueda de lograr de este estudio un proceso organizado, entendible y relevante para el mundo académico y social. Por supuesto, por lograr motivarme lo suficiente cada vez, encontrando alternativas y caminos más amables para continuar.

A la pequeña luz que ilumina mi vida, el niño que me recuerda todos los días el niño que quise ser; el que no para de sorprenderse, el que no deja de preguntar. Gracias por ser parte de mi vida y motivarme con tu existencia.

A mi compañera de vida, por sostener nuestro hogar mientras me dedicaba a la academia, por compartir estos sueños que ahora son mutuos y que se cumplen con tanto amor.

A los Torres, a la Castro y las Bolívar por soportar algunas cargas, que sin saber, mantuvieron mi mente tranquila para lograr continuar este viaje.

A todas las personas que se aparecieron en mi camino con una palabra de motivación, con malos chistes para exigirme ser lo mejor de mí.

A mí, por soportarme, por no desistir, por vencer los temores, por ser ese hombre que imaginaba admirar, cuando era niño.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. ENFOQUES TEÓRICOS Y RUTA METODOLÓGICA.....	10
1.1 Estado del arte	10
1.1.1 <i>Convención Internacional de Derechos del Niño</i>	13
<i>Participación y democracia</i>	14
<i>Escalera de la participación de Roger Hart</i>	18
<i>Ciudadanía y Preciudadanía</i>	18
<i>Ciudadanía de niños y niñas</i>	20
1.1.2 <i>Protagonismo infantil</i>	21
1.1.3 <i>Emociones y subjetividad</i>	23
1.1.4 <i>Metodología de las investigaciones</i>	25
1.2 Marco teórico.....	26
1.2.1 Infancia.....	27
1.2.2 Participación infantil	32
1.2.3 Fundaciones como organizaciones sociales	36
1.2.4 Transmisión generacional de saberes.....	39
1.2.5 Emociones.....	43
1.3 Proceso metodológico	44
1.3.1 Conceptualización técnicas de investigación.....	46
1.3.1.1 Observación participante	46
1.3.1.2 Entrevistas.....	46
1.3.1.3 Talleres	47
1.3.2 Fases de la investigación	48
1.3.2.1 Análisis de contenido de los archivos de las organizaciones	48
1.3.2.2 Trabajo de campo.....	52
CAPÍTULO 2. DE ORGANIZACIONES A FUNDACIONES: LA PARTICIPACIÓN Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN AFANE Y FCU.....	61
2.1 Contexto del surgimiento de los procesos organizativos en el Sur Oriente de Bogotá.....	62
2.2 FUNDACIÓN AFANE.....	72
2.3 FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS -FCU-	81

2.4 Transformaciones en los procesos organizativos y en las miradas sobre las infancias	89
2.5 Puntos de encuentro y desencuentro entre fundaciones respecto a la participación infantil.....	107
CAPÍTULO 3. LA CIRCULACIÓN DE EMOCIONES Y LAS TENSIONES ENTRE ADULTOS-NIÑOS Y NIÑAS EN LAS FUNDACIONES AFANE Y FCU.....	116
3.1 Emociones de <i>ida y vuelta</i> en la participación infantil.....	118
3.2 La circulación de emociones	121
3.3 El uso del tiempo infantil	129
3.3.1 Tiempo como ocupación de la vida cotidiana	130
3.3.2 Tiempo para la constitución de proyectos de vida.....	133
3.3.3 Tiempo en la relación entre adultos-niños y niñas. Economía y crianza.....	135
CONCLUSIONES	139

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Enfoques teóricos de la participación infantil.....	12
Ilustración 2. Mapa de Bogotá. Énfasis en la localidad de San Cristóbal.	62
Ilustración 3. Relación adultos-niños y niñas en organizaciones sociales.....	97
Ilustración 4. Emociones descritas por niños y niñas de AFANE.	122

INTRODUCCIÓN

La participación infantil constituye un proceso en el cual los niños y las niñas se vinculan a múltiples escenarios que buscan constituirlos como sujetos garantes y protagonistas de sus derechos. A partir del estado del arte de esta investigación (que se desarrollará más adelante) puede entenderse este proceso, en términos generales, desde dos miradas: la primera, orientada por los preceptos progresivos en los que los niños y las niñas, superan escenarios en los que inicialmente son manipulados y posteriormente, luego de incrementar sus grados de participación, logran tomar decisiones compartidas con los adultos, tal es el caso de propuestas como la de Roger Hart. (1992). La segunda mirada se puede resumir en entender los procesos participativos como un derecho ciudadano para todos los integrantes de la sociedad, cuyo ejercicio, permite la transformación de todos los ámbitos en los que se produzca y no solo en los límites de los temas infantiles. De esta manera, de acuerdo con Trilla y Novella (2011), la participación infantil debe ser un proceso formativo como parte del mejoramiento de los contextos dentro de los cuáles los niños y las niñas actúan, no como una tarea ante una futura participación, sino como un ejercicio del que deben ser parte como ciudadanos constantemente.

Sobre las perspectivas previas, surgen inicialmente tres problemáticas principales. La primera, el carácter adultocéntrico de los procesos de participación que no logran desligarse de las relaciones de poder entre adultos - niños y niñas; la segunda, la idea de que la participación es un ejercicio lineal y ascendente, con un antes (preciudadanía) y un después (vida adulta en ciudadanía) limitando las capacidades de que se establezca un protagonismo infantil; y la tercera, reducir la participación de los niños y las niñas solo a contextos infantiles puesto que, si bien existe una garantía para desarrollar este ejercicio, no suele encontrar una armonía con otros escenarios en donde se pueda generar incidencia política. Pensemos a manera de ejemplo que si bien, a los niños y las niñas se les permite ser partícipes en la formulación y evaluación de las políticas públicas de infancia, no sucedería lo mismo a la hora de estructurar políticas

económicas, comerciales, tributarias e incluso de otras poblaciones a las cuáles no pertenecen; pese a que su inclusión suponga una mejora en el funcionamiento de los ámbitos en los que esta se produzca.¹

Las anteriores perspectivas, basadas en el estado del arte de esta investigación, determinan que las nociones que se han rescatado sobre la participación infantil involucran a los adultos en este ejercicio y, específicamente en contextos organizativos (objeto de análisis de esta investigación), pretenden generar un equilibrio de poder y división de responsabilidades entre adultos – niños y niñas, con el ánimo de transformar las prácticas adultocéntricas que las caracterizan. Sin embargo, de acuerdo con Figueroa Grenett (2018), existen “bloqueos generacionales” (pág. 2) que dificultan la construcción conjunta entre niños, niñas y adultos debido a sus diferencias de edad, lo cual conlleva a la aparición de conflictos alrededor de posibles discursos paralelos orientados por las relaciones de poder.

De esta manera, en esta investigación la participación infantil en contextos organizativos será analizada a partir de tres temas centrales que se pondrán en discusión constantemente: (1) la participación infantil como producto de la relación entre adultos-niños y niñas; (2) las tensiones producidas en los procesos de transmisión de saberes, desde una lógica intergeneracional y (3), la circulación de las emociones como un proceso destacado en la interacción entre adultos-niños y niñas.

En relación con el primer aspecto, desde la *Convención de los derechos del niño* (ONU,1990, en adelante, la *Convención*), la participación infantil se ha visto desde la óptica de respetar sus derechos, ligados a reconocer su opinión, su libre expresión, a pensar y creer libremente lo que deseen, al acceso a la información y a la libre asociación. Sin embargo, este último factor puede llegar a tornarse cuestionable en la medida en que el acompañamiento de los adultos como figuras de cuidado parental, podría limitar dichas formas de organización infantil. Así, lo reconoce Liebel (2007) quien realiza una crítica al paternalismo en las relaciones de participación, como un

¹ Véase la conceptualización de la razón pragmática para promover la participación infantil (Trilla & Novella, 2011).

efecto que regula y genera una relación de poder inequitativa, de acuerdo con los planteamientos dados por la *Convención*, que, si bien reconoce ciertos derechos, no propone su cumplimiento sin el rol mediador de los adultos.

Es necesario destacar que dentro de las organizaciones sociales se establecen procesos formativos que buscan replicar las apuestas de transformación política con que han trabajado dichos grupos desde sus inicios. En este punto, pueden llegar a existir tensiones entre adultos-niños y niñas en cuanto a la manera de desarrollar las propuestas organizativas, por ejemplo, respecto a las formas de distribuir sus tareas en el proceso participativo. El protagonismo infantil se constituye como una categoría que se desenmarca, en cierta medida, de los preceptos de participación enfocados por el adultocentrismo; siguiendo a Jáuregui Virto (2017), en la medida en que los niños y niñas se vinculan a proyectos colectivos, el protagonismo infantil se configura como una forma de empoderamiento social. Sin embargo, se debe reconocer también que muchos de los procesos sociales suelen iniciar con una apuesta guiada por los adultos, teniendo en cuenta que la construcción de la participación se configura como un ejercicio que no desconoce la interacción entre adultos-niños y niñas; de acuerdo con Figueroa Grenett:

Para promover la asociación entre niños y adultos es necesario fortalecer la entrega de información de manera pertinente, la consulta sistemática y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones en todos los asuntos de la organización, por ejemplo, considerando ámbitos claves como la definición de alianzas estratégicas y el uso de los recursos económicos. Garantizar el derecho a la participación de los niños es una tarea compleja pues implica suspender la autoridad que inviste el hecho de ser adulto, por este motivo es importante preguntarse: ¿estoy preparado para compartir algo de mi poder con los niños? ¿conozco alguna metodología que permita compartir el poder? (2018, pág. 9)

Respecto al segundo punto, con la existencia de tensiones entre el mundo de los adultos y el mundo infantil en lo que respecta a la toma de decisiones y al ejercicio del poder orientado por la participación política incidente, es necesario analizar diversas nociones que permitan entender las realidades que existen a partir del ejercicio participativo. Es fundamental comprender que dichos aspectos en torno a la

participación son apropiados de formas diferentes de acuerdo con el diálogo entre las generaciones que se encuentran interactuando sobre el tema;² su dinámica debe entenderse a la luz de las relaciones existentes entre ellas con el ánimo de determinar las rupturas o puntos de encuentro que se tienen a la hora de generar una perspectiva en común, sobre todo si de por medio se dan luchas de poder. De esta manera, analizar el diálogo intergeneracional en esta investigación, suministrará elementos que permitirán evidenciar el tipo de relaciones entre los adultos-niños y niñas respecto de sus concepciones sobre la participación infantil.

Para entender dicho diálogo, los escenarios formativos serán estudiados en términos de la transmisión intergeneracional que en ellos se presenta. De acuerdo con Mendoza (2015), los procesos de transmisión pueden entenderse a partir de tres vías simultáneas; “la inercia de los procesos de transmisión de tradiciones y saberes sociales acumulados, la transferencia que ocurre a través de prácticas escolares y familiares, y la acción estratégica de “emprendedores” que desarrollan políticas activas de construcción del pasado” (pág. 24). Para lo que concierne a esta investigación, es necesario comprender cómo las prácticas de participación- en este caso sociales organizativas-, se producen intergeneracionalmente, mediadas por tensiones de poder entre adultos-niños y niñas; por ende, es necesario estudiar por un lado, las primeras dos vías que propone la autora al reconocer la transmisión de saberes y prácticas sociales entre generaciones; por otro lado, en esta investigación se propone que dicho proceso de transmisión sea reconocido además, dentro de un escenario donde circulan emociones.

Pero ¿por qué tratar de entender estos procesos de diálogo entre adultos-niños y niñas desde una mirada generacional? Porque, la permanencia en el tiempo de las organizaciones que incluyen a la infancia en sus procesos sociales obedece a una lógica en que los actores transforman sus prácticas sin dejar de lado una constante relación con los discursos y las prácticas pasadas, bien sea para desligarse o definirse a través

² Por generación en términos generales entendemos “el espacio-tiempo ligado a la edad en el que son apropiados y reelaborados los códigos y prácticas culturales de una determinada sociedad en un momento histórico específico.” (Aponte & Mendoza, 2014, pág. 102)

de ella, es decir, hay una transmisión de saberes entre generaciones que puede continuar o reinventar los procesos sociales. Siguiendo con Mendoza (2015), los procesos de transmisión son parte trascendental del contacto entre las generaciones, puesto que aspectos como la difusión de historias, tradiciones y normas, garantizan niveles de continuidad, para el caso que nos ocupa en las organizaciones sociales “a través de las identificaciones y desidentificaciones que se construyen entre predecesores y descendientes.” (pág. 20). Así, la relación entre adultos–niños y niñas, será un proceso constante en términos generacionales, partiendo de la idea de que estos últimos, pasarán a ocupar el lugar de los primeros dentro de las organizaciones y que, además, los contextos sociales y políticos de los que hacen parte también cambiarán.

Con relación al tercer aspecto, de acuerdo con Roldán Vargas, Giraldo Giraldo y Martínez Trujillo (2017), las emociones “otorgan particulares sentidos a las relaciones que establecemos con los otros y con nosotros mismos. (...) además, contienen juicios que llegarán a determinar nuestras elecciones éticas y nuestros decursos de acción” (pág. 153), por lo cual puede llegar a constituirse como una fuente temática que impulsa procesos de acción política que trascienden la rigidez de lo ya establecido jurídicamente como reglas de participación y, por el contrario, distensionan la relación de poder entre adultos- niños y niñas. Para las autoras, las emociones dependen además de un carácter relacional que vincula las situaciones particulares de los niños y las niñas con otros miembros de la comunidad respecto a las diferentes tonalidades y matices que estas les brindan y a partir de allí, les permite asumir procesos de organización desde diferentes referentes éticos y políticos.

En consecuencia, como estrategia para vincular a las generaciones en sintonía con los procesos participativos y tratando de distensionar las múltiples visiones arraigadas en torno a la participación (si es la adultocéntrica o la protagónica infantil), surge el tema de las emociones como canalizadoras de la acción participativa de las organizaciones.

De esta manera, la circulación de emociones entre adultos-niños y niñas debe ser tenida en cuenta como un factor que moviliza la acción y a su vez, como un referente para analizar los procesos de transmisión intergeneracional.

Comprender el tipo de emociones que surgen de los procesos formativos entre adultos-niños y niñas, permitirá establecer nodos de articulación para la comprensión de la participación como proceso dinamizador de cambios sociales e incidencia política. En otras palabras, las emociones en esta investigación contribuyen al análisis de la transmisión de saberes como un proceso intergeneracional, pues, visto desde una lógica de relaciones, de acuerdo con Aróstegui (2004) dicha transmisión no necesariamente se enfrenta ante un proceso de sustitución de las generaciones sino más bien a una permanente dialéctica entre ellas.

Para estudiar las emociones como un eje transversal que media la relación entre adultos-niños y niñas, puede ser utilizada la expresión *coetaneidad*, la cual, según Aróstegui, recoge el sentido de ser una categoría temporal bajo la que se agrupan quienes viven una misma historia.³ En ese mismo espacio temporal, las emociones pueden constituirse como un canal para la interpretación de las acciones en las organizaciones sociales que promueven la participación infantil.

Por otro lado, si se piensa en el diálogo entre adultos-niños y niñas como una relación de poder, se pueden analizar las dinámicas de formación dentro de las organizaciones sociales, a la luz del manejo de las emociones en la transmisión del conocimiento, atravesado por las lógicas del poder en el caso en que se presenten tensiones.

Los tres aspectos mencionados anteriormente, componen en su generalidad, diversos elementos de la relación entre adultos-niños y niñas respecto a los procesos de participación política infantil, que ponen de manifiesto todo un escenario de construcción colectiva, donde la transmisión intergeneracional de saberes se constituye como un ejercicio desarrollado por las organizaciones mediante la aplicación de prácticas formativas que aseguren su permanencia en el tiempo, incluyendo la opción de que se presenten sucesiones generacionales.⁴

³ La relación entre predecesores y sucesores en términos de analizar el presente histórico de las relaciones entre generaciones conlleva a tener en cuenta que el contexto de “los primeros es la historia-pasado, y, en tal sentido, son nuestros ancestros o antepasados. La de los segundos es una historia por venir, una historia que aún no es.” (Aróstegui, 2004, pág. 126)

⁴ En palabras de Aróstegui (2004) “Cuando una generación vive la etapa primera de su vida, la que la caracteriza como generación sucesora, o generación más joven, convive con otras dos, la activa y la

El derecho a la participación con que cuentan los niños y niñas ha sido visto en las últimas décadas como un proceso ascendente si se plantea en términos en que cada vez más, surgen escenarios en los que la infancia puede ejercer este derecho⁵, contribuyendo a dinámicas que fortalecen apuestas de diversos sectores, bien sea familiares, de política pública, escolares y para el caso de esta investigación, en organizaciones sociales.

Como muestra de ello, la presente investigación contempla el análisis de dos organizaciones sociales, constituidas desde la década de los años 90`s como fundaciones, que desarrollan sus labores con la comunidad infantil de la localidad de San Cristóbal, al sur oriente de la ciudad de Bogotá; estas son la fundación Asistencia Formativa a la Familia y la Niñez (nombre actual 2024) -en adelante AFANE- y la Fundación Creciendo Unidos -en adelante FCU- a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué manera se promueve la participación infantil en las organizaciones sociales AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal, a partir de la transmisión intergeneracional de saberes entre adultos-niños y niñas, mediada por la circulación de emociones?

Dicha pregunta se articula con el objetivo general de esta investigación el cual consiste en analizar los procesos de transmisión intergeneracional de saberes entre adultos-niños y niñas y la mediación que en este proceso tiene la circulación de emociones en las organizaciones AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal, con el fin de evidenciar su incidencia en la promoción de la participación infantil.

Con el ánimo de explorar los diferentes aspectos que pueden llegar a dilucidar este asunto, se proponen las siguientes preguntas derivadas:

- ¿De qué manera los escenarios formativos que plantean las organizaciones AFANE y FCU con relación a la participación infantil, promueven la transmisión intergeneracional de saberes?

antecesora. Cuando aquella primera pasa a ser activa, la que era antecesora en la etapa anterior habrá normalmente desaparecido, y la que era activa pasará a ser ahora antecesora y habrá aparecido una nueva generación sucesora.” (pág. 125)

⁵ Véase por ejemplo los trabajos de Quilodrán (2012); Corvera (2014); Gutiérrez Cristóbal (2017) y Macedo (2018)

- ¿Cuál es el papel que juegan las emociones en el desarrollo de procesos de participación infantil, en el marco de las organizaciones AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal?
- ¿Qué tipo de tensiones se generan entre adultos-niños y niñas en la transmisión de saberes que promueven la participación infantil en las organizaciones AFANE y FCU?
- ¿Qué representaciones de infancia se construyen en las organizaciones sociales AFANE y FCU respecto a los procesos de participación desarrollados?

Cada una de las anteriores cuestiones, pretenden responder a estos objetivos específicos:

- Analizar los escenarios formativos desarrollados por las organizaciones sociales AFANE y FCU y la forma como promueven la transmisión intergeneracional de saberes entre adultos-niños y niñas.
- Caracterizar las maneras como las emociones circulan en medio de la relación entre adultos-niños y niñas alrededor de la participación infantil en las organizaciones sociales AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal.
- Analizar las tensiones que se establecen entre adultos – niñas y niñas en los procesos de participación infantil que llevan a cabo las organizaciones sociales AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal.
- Identificar y caracterizar las representaciones de infancia que se han configurado en las organizaciones AFANE y FCU.

El problema de investigación propone que: las contribuciones de las organizaciones que devinieron en fundaciones que son objeto de análisis, han tenido, mediante la transmisión de saberes entre adultos-niños y niñas, un proceso que ha fomentado la constitución de sujetos a partir de su organización como actores sociales, pertenecientes a barrios populares de Latinoamérica. El estudio busca proporcionar información sobre las formas en cómo se desarrolla la participación infantil a partir del reconocimiento de factores tales como las tensiones con los adultos, las interacciones con los saberes construidos entre generaciones y su reproducción e interpelación

social. En esencia, este trabajo se enmarca dentro de las categorías de análisis propuestas dentro de la línea de investigación “Memorias, identidades y actores sociales” de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto a que aborda una problemática acerca de la construcción de la infancia desde la lectura histórica de procesos de organización social que pretenden fomentar la participación de la niñez, a partir del reconocimiento contemporáneo de las emociones y la transmisión intergeneracional de saberes, como características que promueven o limitan la acción social y cultural.

El presente estudio se divide en tres capítulos. En el primero se desarrolla el estado del arte a partir de un balance sobre investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre la participación infantil en organizaciones sociales que se han derivado de escenarios democráticos como por ejemplo los concejos de niños y niñas, los espacios comunitarios en sus barrios y en este caso, las fundaciones. Así mismo, se desarrolla la conceptualización necesaria para abordar el problema de investigación y la ruta metodológica para analizarlo. El segundo capítulo narra la manera en cómo las organizaciones sociales estudiadas se constituyeron como fundaciones, y se analizan los procesos de formación propuestos para desarrollar el ejercicio de la participación infantil. Finalmente, el tercer capítulo se constituye como una apuesta para analizar la circulación de emociones en la transmisión de saberes entre adultos-niños y niñas generadas por el tipo de organización social y la identidad con que cuentan las fundaciones objeto de estudio, destacando el uso del tiempo infantil como tensión.

CAPÍTULO 1. ENFOQUES TEÓRICOS Y RUTA METODOLÓGICA

En el presente capítulo se exploran los enfoques teóricos y la ruta metodológica que fundamentan y guían esta investigación. Primero, se realiza un balance de los principales enfoques teóricos que se han encontrado respecto a la participación infantil en América Latina, lo cual constituye el estado del arte de la investigación, en un camino que va desde las organizaciones de niños y niñas trabajadores en Perú en la década de 1970, la importancia de la implementación de Convención de los derechos del niño y las tareas democráticas que esto requiere, hasta una apuesta por entender la participación desde las lógicas de la emocionalidad, específicamente, en dos fundaciones de niños y niñas en la ciudad de Bogotá. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico con las categorías que se tendrán en cuenta para el análisis de este estudio y finalmente se describe la metodología empleada, incluyendo el diseño de la investigación, los métodos de recolección y el análisis de la información, desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico.

1.1 Estado del arte

La participación infantil y adolescente, denominación retomada de la literatura especializada en el tema, cuenta con un amplio campo de investigación en lo que respecta a estudios de casos y miradas conceptuales que demuestran cómo ha ido evolucionando el ejercicio de la participación de los niños y niñas en su contexto cotidiano (escuela, familia, comunidad).

Las palabras clave que se utilizaron para el desarrollo del estado del arte fueron: participación - protagonismo infantil, participación - protagonismo adolescente, construcción de comunidad y, finalmente, ciudadanía.

Todas las publicaciones consultadas hacen parte de procesos investigativos realizados en países iberoamericanos: España, México, Nicaragua, Guatemala, Brasil, Perú, Ecuador, Venezuela, Chile, Uruguay, Paraguay, Argentina y Colombia.

La mayor parte de la bibliografía consultada ha sido obtenida a partir de bases de datos tales como: *SciELO*, *Redalyc*, *Scopus*, *Dialnet* y *Google Académico*. Además, se consultaron

los repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-. Se analizaron 39 trabajos de investigación: 21 de ellos constituyen artículos de revistas especializadas, 8 son estudios o informes institucionales, 3 libros, 4 capítulos de libros, 2 tesis de maestría y 1 trabajo de grado de especialización

Teniendo en cuenta estas precisiones, el interés de esta investigación, así como su estado del arte, se enfocó específicamente en la participación de los niños y niñas en lo que podría denominarse genéricamente como contextos sociales organizativos. Para tal fin, se establecen en este capítulo, tres grandes escenarios dentro de los cuales se pueden analizar las condiciones con las que ha contado la infancia con respecto al ejercicio de la participación desde el año 1990 hasta la fecha (2024) en el panorama latinoamericano.

El primer escenario (expuesto en los cinco primeros apartados) brinda una contextualización acerca de la *Convención* y su influencia en la redefinición de la participación infantil como parte del sistema democrático, como un eje transversal, que garantiza los derechos universales de los niños y niñas desde su reconocimiento como actores sociales con capacidad y libertad de expresión. Ligado a esto, la “Escalera de la participación” propuesta por Roger Hart, enmarca la idea de la existencia de un recorrido que siguen niños, niñas y adultos desde la no participación hacia la búsqueda de la participación genuina; a partir de allí se evidencia el tema de la ciudadanía como un factor que enmarca el ejercicio participativo democrático desde donde salen a la luz tensiones tales como la necesidad de procesos formativos por parte de los adultos ante la existencia de una precuidanía (niños y niñas que aún se encuentran en formación antes de convertirse en ciudadanos ante la sociedad) y las formas en cómo dichas tensiones se desarrollan en contextos organizativos (como prácticas comunitarias).

Un segundo escenario, rastrea la concepción del protagonismo infantil como efecto del proceso de empoderamiento dentro del ejercicio participativo, lo cual incluye un proceso formativo autónomo, a la vez que se reconoce el apoyo de los adultos en contextos como la conformación de proyectos de vida y la constitución de políticas públicas para la infancia. Para esta parte se abordan diferentes contextos en donde se

desarrollan tensiones de los niños y niñas con el adultocentrismo (como parte de una relación necesaria dentro del proceso organizativo, así como mecanismo de control social).

Por último, el tercer escenario que se aborda en este estado del arte destaca el papel de las emociones y su relación con la construcción de la subjetividad en la infancia, especialmente, por la manera en que estas promueven o no la participación en contextos comunitarios. Este tema, surgió como un factor novedoso dentro de la revisión documental realizada que se trabajará como producto de este estudio.

Para el desarrollo del estado del arte en esta investigación se estableció una estructura ligada fundamentalmente a la unión de dos propuestas surgidas de estudios previos que resumen las formas en que se ha presentado la participación infantil luego de la firma de la *Convención Internacional de Derechos del Niño* en el año 1989.

La primera surge a partir de un informe generado por Save the Children (2002) que busca evaluar instrumentos para analizar la participación de niños en proyectos sociales. Allí, se establece un recorrido histórico por la bibliografía alrededor de la participación, resumido en el siguiente cuadro:

Ilustración 1. Enfoques teóricos de la participación infantil

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL				
Convención Internacional (1989)	Escalera de la participación Roger Hart (1992)	Teoría de la precidadanía García y Mico (1997)	Derecho facilitador Peter Crowley (1998)	Protagonismo infantil (década de 1970)
Sujeto de derechos (opinar, acceso a información, libertad de pensamiento, asociación, etc.).	Relacionado con proyectos. Condición de ciudadanía. Proceso y medio para construir democracia.	Moral, bases filosóficas y jurídicas. Ciudadanía en potencia. Socialización y tiempo previo para habilitación política.	Carácter civil y político. Un fin en sí mismo. Derecho facilitador, permite lograr otras metas.	Base ideológica, educativa y ético-política. Actoría social y construcción de identidad. Ejercicio ciudadano y del poder.
Grado de madurez y desarrollo.	Desde roles predefinidos hasta toma de decisiones.	Moral en formación y tránsito a la autonomía.	Abarca todos los asuntos y ámbitos.	Ligado a organizaciones infantiles.

Fuente: Save the Children, 2002, p. 18

La segunda, es una propuesta de Harry Shier (2010) en la que se realiza un recorrido bibliográfico similar por la participación y el empoderamiento infantil desarrollando ocho estándares o ejes para la participación infantil, enunciados a continuación:

Eje 1: Las teorías sobre participación de niños, niñas y adolescentes en diferentes ámbitos.

Eje 2: Las teorías sobre diferentes niveles de participación y empoderamiento.

Eje 3: Las teorías sobre los espacios de participación y su interrelación.

Eje 4: Las teorías sobre ciudadanía de niños, niñas y adolescentes.

Eje 5: Las teorías sobre inclusión y exclusión.

Eje 6: Las teorías sobre participación y democracia.

Eje 7: Las teorías sobre participación como mecanismo de control social.

Eje 8: Las teorías sobre incidencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas.

Como estrategia metodológica para desarrollar el estado del arte, he decidido unir estas dos propuestas como una forma de enmarcar las tendencias del tema de la participación hasta el momento, tomando como referente organizador de los apartados los enfoques teóricos de Save de Children (2002).

Debo aclarar que el apartado de emociones y subjetividad política surge a partir de otros trabajos que no se ubican necesariamente en ninguna de las categorías anteriores y que para efectos de la investigación se convierte en una clasificación propia.

1.1.1 Convención Internacional de Derechos del Niño

El tema de la participación infantil, visto a la luz de la *Convención Internacional de Derechos del Niño* se sustenta básicamente en cuatro artículos: el artículo 12 reconoce la opinión del niño y la niña como un fundamento a tener en cuenta sobre las decisiones en asuntos que los involucre; el artículo 13 dará un protagonismo especial a la libre expresión como factor dinamizador del uso de dicha opinión sin restricción de ninguna frontera u obstáculo; el artículo 14 propone el derecho de pensar y creer libremente lo

que deseen y establece un rol importante a la conducción de los padres en este proceso; el artículo 15 convoca el derecho a la libre asociación y organización; finalmente el artículo 17 establece el acceso a la información como una herramienta que pueda llegar a ser clara y confiable, especialmente en cuanto al abordaje de los medios de comunicación.

Como parte de esta investigación y desde la perspectiva de la participación que nos interesa, varios artículos nos permitirán establecer cuáles son los usos conceptuales que han surgido acerca de la participación infantil atravesada por las lógicas de la *Convención*.

Participación y democracia

La *Convención* pretende desarrollar jurídicamente el aseguramiento de los derechos políticos de los niños y niñas, en la medida en que al garantizar la participación como un libre ejercicio se promueve a la vez su acceso a la democracia. Los trabajos destacados aquí conceptualizan la participación infantil como un proceso para la consolidación democrática.

En el año 1998, en Bogotá, se adelantó un seminario regional por parte de la UNICEF cuyo objetivo fue evaluar las condiciones en que las organizaciones para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes estimulaban la participación sobre factores trascendentales como el ejercicio de los derechos en un ambiente democrático, la capacidad con que cuentan los adultos para ser canales de escucha como componente esencial para la consecución de derechos de los niños, niñas y adolescentes y de esta manera disminuir el peligro para que estos últimos sean manipulados por los primeros. En una de las investigaciones socializadas en el simposio, Peter Crowley destacó que “la participación es un principio director clave, un derecho ‘facilitador’, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos.” (Crowley, 1998, pág. 9)

La participación infantil como instancia para el ejercicio de la democracia de acuerdo con lo establecido en la *Convención*, no descarta la idea de ser una herramienta promovida por los adultos como canalizadores de la experiencia, por el hecho de ser los

primeros acompañantes que rodean a los niños y niñas en la vida democrática -factor que se enunciará más adelante con mención al adultocentrismo-.

Para el 2018 en Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N. y Bozo-Carrillo, N.S continúa presente la preponderancia de la *Convención* como herramienta fundamental para estrechar la relación entre la participación y la democracia desde elementos básicos como el ejercicio de los derechos, la autonomía, la ciudadanía, entre otros. Los autores reconocen para el caso chileno, una demora de alrededor de 26 años en la implementación de una adecuada legislación que cumpla con los mandatos de la *Convención*, especialmente los que giran alrededor de la participación como un factor protector frente a las vulneraciones de derechos. Las Oficinas de Protección de Derecho en Chile, por ejemplo, buscaron gestionar el cumplimiento de la política pública en armonía con la convención y es a nivel local como los Consejos Consultivos de Niños, Niñas y Adolescentes - Estrategia planteada a su vez previamente por Tonucci (1997)- logran posicionar procesos en los que se materializa toda la teoría desde la firma de la *Convención* por lo menos a nivel legal.

En este escenario es necesario reflexionar sobre la calidad de esa participación, cuestionando si permite ejercer el derecho a la información, a la expresión de opinión y su consideración en la toma de decisiones; donde sin duda las posibilidades más directas de incidencia y democracia ocurren en los espacios locales. (Díaz-Bórquez, Contreras-Shats, & Bozo-Carrillo, 2018, pág. 112)

Trilla y Novella (2011) establecen tres formas de racionalizar la participación infantil al considerar que, pese a que la *Convención* la proclamó como derecho, su ejercicio aún se distancia de ser una realidad, por ende, los autores proponen a continuación elementos a tener en cuenta para concretar el proceso participativo:

1. La razón jurídica considera que esta *Convención* de 1989 (a diferencia de las anteriores: 1924 y 1959) es de carácter vinculante, es decir, que supera la fuerza moral y la convierte en obligatoria al incluir derechos civiles y políticos que anteriormente se encontraban destinados para los adultos. Por ende, la participación se constituye como un derecho ciudadano para todos los integrantes de la sociedad.

2. La razón pragmática reconoce que la participación propone la transformación de todos los ámbitos en los que se produzca y no solo en los límites de los temas infantiles. De esta manera, se valida la idea de que la democracia al ser participativa genera certidumbre en los procesos de gobernanza.

3. La razón educativa sugiere que la participación infantil debe ser un proceso formativo como parte del mejoramiento de los contextos dentro de los cuáles los niños y niñas actúan, no como una tarea ante una futura participación, sino como un ejercicio del que deben ser parte como ciudadanos constantemente.

Bajo los argumentos de estas investigaciones, se puede evidenciar que la participación infantil está relacionada como un derecho formativo, ciudadano y democrático.

Derecho facilitador

Retomando a Crowley “la participación es un principio director clave, un derecho ‘facilitador’, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos.” (1999, p. 9). De esta manera, se sustenta el orden jurídico como un principio que moviliza intrínsecamente el ejercicio de los demás derechos, en este caso el de la participación.

El ejercicio de la participación como un principio facilitador marcará una apertura en la concreción de más derechos para los niños y niñas o, definitivamente obstaculizará el acceso a los espacios decisorios dentro del régimen democrático a los cuales podrían ingresar. De esta manera la inclusión y la exclusión es un tema fundamental a la hora de pensar en niños y niñas formados para la participación y gracias a las siguientes investigaciones se puede tener sustento de ello.

Si tomamos el trabajo de Imhoff y Brussino (2013), al reflexionar sobre la participación sociopolítica infantil establecen un análisis sobre cómo a partir de una infancia vista desde múltiples paradigmas sociales, políticos e individuales se construye cierto tipo de participación que al ser integrada en diversos contextos puede llegar a facilitar acciones por parte de sectores estatales y comunitarios en la garantía de dicho ejercicio. Sin embargo,

[...] a pesar de las grandes contribuciones propiciadas por la Convención en materia de derechos humanos, es posible encontrar como falencia la definición de niño/a que incluye a todos los seres humanos menores de 18 años, invisibilizando de este modo las diferencias entre infancia y adolescencia. Otra limitación de este posicionamiento es que opera bajo una óptica liberal que enfatiza que los derechos sólo pueden ser ejercidos y gozados individualmente, por ende, se ratifica la idea de una infancia individual, escindida de su rol social y político colectivo. (pág. 20).

Vuelve de nuevo así a una crítica generalizada en algunos autores acerca de las intencionalidades de la *Convención*⁶, sobre todo porque es a partir de ella que los gobiernos ejecutan sus políticas públicas y una vez adelantado este proceso jurídicamente, la tensión se incrementa.

La participación no solo es un derecho por ser emanado de una ley, sino un derecho que tienen todas las personas por su condición humana, por tanto debe ser fortalecido en los niños y niñas desde su nacimiento, por medio de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos en sus individualidades, y también como actores dentro de los grupos sociales. (Gallego-Henao, 2015; pág. 163)

El derecho facilitador de la participación es entonces un eje articulador con que cuentan los niños y niñas para disfrutar de su libre expresión y una construcción adecuada de sus opiniones además de un puente para el diálogo con los demás sectores de la sociedad de donde se hacen partícipes.

Por otra parte, Numer (2015) desde una perspectiva de género, busca comprender con su investigación qué significa para las niñas participar y cómo influye dicha participación en aspectos de sus vidas cotidianas. A partir de una serie de entrevistas, la autora resalta en sus conclusiones que las niñas tienen mayores barreras a la hora de

⁶ En su postura acerca del paternalismo en la participación infantil, Liebel (2007) critica a la *Convención* al decir que “no es un documento de los niños, sino uno de los adultos para los niños” destacando en este una función proteccionista más que una oportunidad para hacerlos protagonistas.

Por otro lado, Acosta y Pineda (2007) concluyen que el proceso de oír la voz de los niños y niñas no debe estar enmarcado por un ejercicio en el que los adultos recolecten información, la interpreten y tomen decisiones arbitrariamente.

participar en grupos comunitarios, debido a factores como la falta de tiempo por estar asumiendo tareas del hogar, el limitado permiso que dan los padres debido al peligro en el territorio y en general, impedimentos generados por “el peso de la sociedad patriarcal [que] asignan roles tradicionales a los integrantes de uno u otro sexo”. (pág. 49). Sin embargo, espacios comunitarios como el estudiado por la autora rompen con estas diferenciaciones que excluyen a las niñas de la participación y les brinda posibilidades de ser protagonistas.

Escalera de la participación de Roger Hart

Otra parte de las investigaciones se encuentran relacionadas con la participación de niños y niñas en diversos ámbitos (escuela, familia, comunidad) y cómo desde allí se conforman diferentes etapas de empoderamiento, las cuales, podemos ligarlas a la estructura de niveles propuesta por Roger Hart (1992) al dividir la participación conceptualmente entre modelos de no participación y modelos de participación genuina.⁷

Las siguientes investigaciones las podemos enmarcar bajo esta clasificación, pues ponen en consideración los estudios realizados en función de la capacidad con que cuentan los niños, niñas y adolescentes de desligarse, según el autor, de efectos de manipulación social con relación a su práctica participativa o bien, escalar a escenarios de toma de decisiones.

Ciudadanía y Preciudadanía

Los estudios abordados en este apartado contribuyen a analizar las perspectivas acerca de que la formación de los niños y niñas puede verse, bien como un proceso preparatorio para la participación democrática a futuro, o como un ejercicio permanente de ciudadanía.

⁷ Hart (1992) propone la escalera de la participación basado en ocho peldaños, estableciendo dos grandes divisiones dentro de ellos. Los primeros tres segmentos, describen los efectos de la “no participación” ligados a la manipulación, la decoración y la participación simbólica que los adultos ofrecen a los niños y niñas en proyectos sociales. Los siguientes cinco niveles corresponden a su grado de participación respecto a si son asignados a participar con una información que les puede ser entregada o consultada previamente, así como si sus acciones son iniciadas por los adultos o por ellos.

Según la *Convención*, la participación infantil se encuentra relacionada con dos factores importantes; el primero ligado a una íntima relación con los adultos quienes acompañan y preparan el proceso de la participación tanto desde su visión <<adultocéntrica>> como desde el rol de acompañantes que les brindó la *Convención*, es decir, como los responsables de guiar a los niños y niñas en este ejercicio.

El segundo punto, destaca que los grados de dependencia y autonomía por parte de los niños y niñas en este escenario, marcarán la solidez de su ejercicio deliberativo, pero visto a la luz de un estadio anterior a la consolidación de una práctica de ciudadanía. En otras palabras, la preparación de los niños y niñas para integrarse a la vida civil dependerá del contexto que los vincule o desvincule al ejercicio participativo.

De esta manera, rescatamos los aportes realizados por García y Micco (1997) sobre el concepto de <<preciudadanía>>:

La noción depreciudadanía está conectada temporalmente con la de ciudadanía por el solo hecho de demostrar la existencia de un tiempo previo a la plena habilitación para el ejercicio de los derechos cívicos y políticos que tiene toda persona mayor de 18 años.
(pág. 1)

Los autores critican la idea de la ciudadanía en cuanto a la condición de ser un tema ligado a la idoneidad para gobernar, el cual se constituye como beneficio de unos pocos que cuentan con el capital político para hacerlo (excluyendo a mujeres, niños y niñas, entre otros). Sin embargo, reconocen que el ejercicio de la ciudadanía permite legitimar el desarrollo de democracias legítimas ante el pueblo, por ende, la preparación de los niños y niñas para interactuar en ésta dinámica requiere de una socialización política previa de estos en la familia, en los grupos de pares, en los medios de comunicación social y en la escuela.

Estos factores configuran una mirada sumamente importante en las investigaciones, pues muchas de ellas generan temporal y conceptualmente un recorrido del niño, la niña y el adolescente, por un trasegar hacia la ciudadanía, un proceso previo que debe tener en cuenta múltiples factores internos (de la población estudiada) así como

externos (ligados a escenarios institucionales, estatales, sociales y políticos) en lo relacionado a las garantías que posibilitan e imposibilitan el ejercicio participativo.

Ciudadanía de niños y niñas

Las siguientes investigaciones son un ejemplo de cómo las prácticas comunitarias potencian o restringen el proceso de participación ciudadana de los niños y niñas.

Una de las ideas en la “ciudad de los niños” planteada por Tonucci (1997) propone el establecimiento de “consejos de niños y niñas” como mecanismo de participación que permite un diálogo directo entre ellos y la administración estatal, específicamente en función de contribuir al desarrollo de las políticas públicas. Algunos países latinoamericanos mantienen actualmente esta propuesta como parte del cumplimiento de sus políticas en materia de infancia y adolescencia. Tal es el caso por ejemplo de experiencias como las de Argentina y Uruguay, que el sociólogo Nicolás Corvera (2014) estudia. En su investigación, el autor resalta ideas fundamentales como el papel ciudadano de los niños y niñas con relación al diseño de su espacio público y la participación de estos a nivel discursivo sobre temas que los atañen; Corvera concluye con que el hecho de dar reconocimiento a la participación infantil abre la puerta para que otros grupos puedan contar con instancias de participación democráticas que posibiliten el involucramiento en las decisiones de política local.

Para los niños y las niñas, según Quilodrán (2012) el entorno comunitario brinda posibilidades reales de participación si allí pueden involucrarse directamente en la toma de decisiones y ser reconocidos como sujetos de derechos, capaces de formarse para propósitos de incidencia política en los intereses públicos de la sociedad. A su vez, el autor propone vinculaciones más horizontales con respecto al rol ejercido por los adultos en la toma de decisiones sobre los niños y las niñas, con el ánimo de que estos últimos tengan las garantías suficientes para ejercer una ciudadanía plena. Para esto, Quilodrán sugiere una transformación de las jerarquías de poder que han caracterizado la relación entre niños y adultos para de esta manera generar procesos de interlocución más asertivos. Como proceso de formación, la niñez requiere desarrollar prácticas ciudadanas que alimenten su discurso y sus prácticas, lo que, según el autor, aporta a

que los niños y niñas sean reconocidos como grupo social legítimo y válido interlocutor con otros grupos en la toma de decisiones.

En contraposición, podemos reconocer también factores de vulnerabilidad y dependencia en la infancia y la adolescencia. Gómez y Jaén (2010) brindan un análisis sobre cómo a causa de la discriminación se “ignora a la infancia como grupo social capaz de participar en la construcción social y al no tener en cuenta el impacto que las acciones de carácter global llevadas a cabo por las sociedades tienen sobre la misma.” (pág. 137). Los autores plantean la necesidad de un reconocimiento efectivo de la infancia misma a través de la participación real y proponen que los derechos de esta población deben ser transversales al desarrollo político, social y cultural de los estados.

Se continúa la idea de un niño silenciado, incapaz de ser partícipe en otros contextos que no sean propiamente los infantiles, limitado por condiciones de su corta edad, relacionados a la falta de experiencia y porque según los autores, se ha privilegiado en la ciudad las necesidades de los adultos, hombres y trabajadores por encima de los demás grupos poblacionales.

1.1.2 Protagonismo infantil

Posterior al efecto del empoderamiento, que supera en cierta medida la condición de preciidadanía y se distancia de los preceptos del adultocentrismo, surge la noción del protagonismo como una alternativa para destacar la participación infantil como un eje transversal para el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas.

El discurso sobre participación protagónica recoge la experiencia de varias décadas de organización de los niños y niñas, específicamente trabajadores, y de sus esfuerzos por ser reconocidos como portadores sociales y políticos de derechos. (Cussiánovich & Márquez, 2002)

Se destaca que el concepto de protagonismo infantil surge como una apuesta latinoamericana por estudiar y entender los movimientos de niños y niñas trabajadores surgidos inicialmente desde el año 1970, visto como una potencia, más no como un

efecto a erradicar; orientado por supuesto a la consecución y la lucha por el derecho al trabajo protegido.

Desde la mirada del protagonismo infantil, este se configura como un proceso social mediante el cual se pretende que niños, niñas y adolescentes desempeñen un rol central en su propio desarrollo y el de su comunidad, alcanzando el pleno ejercicio de derechos, haciendo practica la concepción de la niñez como sujeto, alterando las relaciones de poder fundadas en una lógica «adultocéntrica» a través del ejercicio constante del **empoderamiento** (promoviendo la educación en ciudadanía, derechos y otros temas de interés) y la **incidencia** (a partir del ejercicio de poder directo sobre temas de interés y asuntos que les competen en ámbitos institucionales, comunitarios, etc.). (Mundaca Rojas & Flores Zúñiga, 2014, pág. 128-Énfasis en el original)

Jáuregui Virto (2017) destaca que la comunidad surge como un proyecto colectivo al apoyar a los vecinos y vecinas en sus problemáticas individuales y que, al integrar los derechos de la infancia en este proceso, se promueve así mismo el protagonismo infantil comunitario como forma de empoderamiento social. El autor propone la idea la “acción preventiva comunitaria” como un modelo de intervención social y educativa que estructura “modelos protectores” para la infancia a partir de la participación de los niños y niñas en cinco estrategias fundamentales: La “participación socio comunitaria” que adopta alternativas de incidencia cuando no hay propuestas desde los ámbitos institucionales. El “acompañamiento socioeducativo” establece a los adultos como copartícipes del proceso de la participación ligado a la creación de vínculos sociales. La estrategia “Investigación – Desarrollo – Innovación” propone el conocimiento de la realidad y los procesos sociales locales y globales como análisis permanente que afecta a los niños y niñas. El “trabajo en red” destaca, por un lado, la participación en el ámbito comunitario presente en las asociaciones del barrio; y, por otro lado, en la asociación a redes intercomunitarias ligadas a la participación infantil.

A su vez, Liebel (2007) continúa hablando del protagonismo infantil al entenderlo como una respuesta al paternalismo, al generar efectos de empoderamiento y autonomía en los niños y niñas, no sólo dentro de asuntos netamente infantiles sino ampliando su

espectro ante el poder de incidir en otros escenarios de la sociedad que los reconozca como ciudadanos. Para este autor, el concepto de protagonismo surge como contraposición a las concepciones desarrollistas y paternalistas que la modernización ha hecho de la población vulnerable, ubicándola en un estadio de subdesarrollo al desconocer su soberanía y sus exigencias.

Para Liebel, existen dos formas de protagonismo infantil: la espontánea, aparece cotidianamente como estrategia que tienen los niños para su supervivencia ante diversas situaciones de la vida; la forma organizada, cuando los niños hacen valer sus derechos e intereses al juntarse de manera solidaria.

Pese a que existen variados enfoques sobre el protagonismo infantil,⁸ tan solo enuncio estas para esclarecer la importancia del concepto en su relación con el de análisis organizativo de la investigación.

1.1.3 Emociones y subjetividad

Algunos estudios que plantean la relación entre emociones y la participación giran en torno a la construcción de la identidad de los niños y niñas mediante procesos de subjetividad, pero incluyen dentro de ello, menciones acerca de cómo influye la emotividad a la hora de desarrollar acciones sociales y políticas.

Martínez, Amador, Moreno y Musitu (2011) utilizan una serie de escalas cualitativas (Integración social en la comunidad, autoestima social y académica, autoestima global, satisfacción con la vida, soledad y violencia manifiesta) para medir el grado de relación que los adolescentes tienen con respecto a sus procesos participativos. “los adolescentes con una alta implicación en la comunidad tuvieron mayores puntuaciones en autoestima (global y social) y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia escolar, (...). Además, tuvieron una mayor autoestima académica y social, vida más satisfactoria y menor soledad.” (pág. 1)

⁸ Alfageme, Cantos y Martínez (2003) reconocen cinco dimensiones conceptuales claves a la hora de promocionar el protagonismo infantil: 1. La participación infantil 2. El papel de la infancia: actoría y visibilidad social 3. Culturas adulto-céntricas 4. Códigos de comunicación 5. Asociacionismo y organización infantil.

Escenarios desfavorables a procesos participativos también suelen determinar la importancia de las emociones como efectos de la acción en niños y niñas. Aguilar, Valdez y otros (2015) se remontan a entender cómo “los adolescentes prefieren no participar en la dinámica familiar, los quehaceres domésticos, la escuela, las actividades físicas y religiosas, quizá porque consideran que no reeditarán algo a su vida”. (pág. 326) Aquí la acción movilizadora se ve opacada por emociones adversas, no sólo ligadas a características psicológicas sino remontadas a la falta de apoyo escolar y doméstico, así como situaciones de carácter social que los limitan.

Roldán, Giraldo y Martínez (2017) logran consolidar una investigación respecto a la participación mediada por emociones orientadas a la acción política. Aquí las autoras categorizan:

- La amistad en el contexto del ejercicio político: Las autoras sustentan el concepto de “amistad cívica” planteado por Arendt y retomando a Aristóteles, destacando la idea de compartir intereses particulares dirigidas al bien de la comunidad
- El sentido político de la indignación, se remonta a reconocer la vulnerabilidad existente ante una situación de injusticia, maltrato o atropello y como a partir de ello se generan acciones constructivas a partir de un potencial de transformación ante una situación adversa.
- El miedo como emoción movilizadora de la acción con otros, puede constituirse como una emoción social en la medida en que las comunidades resisten ante el riesgo, la violencia y el caos, generalmente cuando sus derechos son vulnerados.
- La alegría que amplía horizontes de esperanza, surge como una apuesta comunal ante la construcción de nuevos sentidos de vida social pues tiene su sustento en la transformación de prácticas presentes y futuras.

De esta manera, la participación pasa a redefinirse a la luz de las acciones que dichas emociones hacen surgir en la relación con otros, en la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos y la generación de acciones colectivas.

1.1.4 Metodología de las investigaciones

Las investigaciones relacionadas en este estado del arte en su mayoría tienen un énfasis cualitativo, pero también se encuentran trabajos de revisión y de reflexión teórica.

El artículo de revisión realizados por Corvera (2014) corresponden a análisis de contenidos bibliográficos tanto de estudios académicos de otros autores, así como de observaciones acerca del grado de cumplimiento de políticas públicas gubernamentales en países latinoamericanos

Otro grupo de artículos abarcan metodologías de corte cualitativo que utilizan instrumentos para la recolección de información con las comunidades participantes de la investigación y su posterior análisis conceptual. El uso de elementos como la aplicación de encuestas, entrevistas y cuestionarios es utilizado por Aguilar, Valdéz y otros (2015); con estas mismas herramientas pero vinculando otras estrategias como la etnografía, la observación participante y no participante, los grupos focales, la cartografía social y el análisis del discurso se encuentran: Gallego-Henao (2015), Roldán Vargas, Giraldo Giraldo, & Martínez Trujillo (2017); Shier (2010) y Quilodrán (2012).

La sistematización de experiencias tanto de organizaciones comunitarias como de vivencias profesionales de los autores, promueven el ejercicio académico de generar nuevos conceptos acerca del tema de la participación infantil; estas las encontramos en: Jáuregui Virto (2017); Numer (2015); Mundaca Rojas & Flores Zúñiga (2014) y Save the Children (2002). Profundizando en los trabajos conceptuales, encontramos autores que conllevan sus investigaciones a constituirse como enfoques teóricos que contribuyen al conocimiento desde una perspectiva académica; ellos son Cussiánovich & Márquez (2002); García & Micco (1997); Hart (1992); Imhoff & Brussino (2013); Liebel (2007); Tonucci (1997) y Trilla & Novella (2011).

Otras perspectivas teóricas también han sido compartidas en actas de seminarios como en los que participaron Crowley (1998).

Finalmente, los estudios realizados por Díaz-Bórquez, Contreras-Shats, & Bozo-Carrillo (2018); y Martínez Ferrer, Amador Muñoz, Moreno Ruiz, & Musitu Ochoa (2011) utilizan escalas tipo Likert para analizar la participación de los niños y niñas en entornos comunitarios.

1.2 Marco teórico

Como parte de los procesos de participación infantil, existen posiciones acerca de las formas en que los niños y las niñas deben desarrollar este ejercicio en términos de tiempos y escenarios⁹ ligados a visiones desarrolladas desde diferentes ámbitos como el del Estado, las organizaciones y las instituciones.

Al contextualizar la participación de niños y niñas en organizaciones sociales, se reconoce la presencia de la interacción con adultos predecesores que han apostado por la constitución de grupos transformadores, orientados a promover cambios significativos en términos sociales, políticos, económicos y culturales en los escenarios locales donde ejercen su labor.¹⁰

El ejercicio participativo que desarrollan los niños y niñas, se orienta a partir de sus creencias, habilidades y prácticas. Estos factores, además, ponen en perspectiva una dinámica de transmisión de saberes entre generaciones con experiencias diversas, las cuales, en este estudio, serán analizadas a partir de la circulación de emociones. De esta manera, el desarrollo conceptual de esta investigación reconoce las nociones de infancia, participación política infantil, organización social, transmisión intergeneracional de saberes y emociones, las cuales se presentan a continuación:

⁹ Véase dentro del estado del arte de esta investigación las diferencias propuestas en los estudios analizados respecto a los tiempos en que diversas perspectivas teóricas delimitan ciertas edades para que los niños y niñas ejerzan o no su derecho a la participación así como también los escenarios tanto públicos como privados para su desarrollo.

¹⁰ Por ejemplo, González Hernández (2010) estudia la experiencia chilena del <<Banco de los niños>> donde analiza el <<co-protagonismo>> que vincula la infancia, la adultez y la institucionalidad como hacedores de un ejercicio autofinanciado para la consecución de objetivos a escala comunitaria.

1.2.1 Infancia

La perspectiva teórica con que se aborda la infancia reconoce una larga historia por ubicar las formas en que se reconoce la niñez en la sociedad, específicamente al cuestionarse sobre las maneras en que debe ser tratada respecto a su función social. Jaramillo (2007) resume dicho proceso visto desde la historia reconocida en occidente:

De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho” (pág. 110)

De esta manera, la lógica por ubicar los imaginarios que socialmente se han hecho de la infancia ha estado marcada por la responsabilidad social de conducir la vida de los niños y niñas con el fin de preservar cierto tipo de sociedad en escenarios estatales, políticos, culturales y económicos; dicha regulación históricamente reconoce el papel de los adultos como acompañantes en el proceso de crianza, en tanto la mediación entre las lógicas culturales de formación y las representaciones que de la infancia surgen en cada época, se constituye como un factor constitutivo para analizar las relaciones intergeneracionales que se mantienen vigentes.

La configuración de la infancia, como lo hemos visto en el estado del arte de esta investigación, puede ser vista a la luz de identificar sus propósitos dentro de un sistema

social orientado por la participación. El grado de involucramiento de los niños y niñas en la toma de decisiones respecto a factores que los afecta, marca la pauta para reforzar las categorías con que históricamente se han analizado las diversas representaciones de la infancia. Si se retoman variados aspectos de la participación como forma de construir nociones en que los niños y niñas se constituyen como sujetos, pueden destacarse factores ligados a comprender miradas más o menos alejadas a ciertos tipos de democracia. Por supuesto, dicha cercanía a la democracia depende de las perspectivas en las que la relación adultos-niños y niñas se desenvuelven para asumir posiciones en el orden de lo social, es decir, dentro de la constitución de la infancia, de acuerdo con los estudios hallados para este análisis, se encuentra toda una gama de posicionamiento de los sujetos, que van desde las perspectivas más aferradas al adultocentrismo en términos de formación ciudadana, hasta aquellas lógicas que desarrollan una autonomía superior del niño y de la niña en procesos protagónicos (tal como previamente se ha indicado por ser evidentes sobre todo en procesos como por ejemplo, el trabajo infantil).

En todo este recorrido sobre la infancia, visto desde la participación, pueden encontrarse ciertas vigencias en cuanto a las maneras de representar a la infancia en la actualidad partiendo de la idea hipotética en que en una misma sociedad se llegasen a presentar posturas como las citadas previamente en Jaramillo (2017) de ver al niño y a la niña como un ser indefenso (siglo XV), de un ser humano pero inacabado (siglo XVI), de individuos llenos de bondad (siglos XVI y XVII) y así con el paso del tiempo ahora pensando en el niño y la niña como sujeto social de derecho.

La infancia en estos términos modernos, según Carli (1999) se rige por lógicas externas, ligadas por ejemplo al

Impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales (...) que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la **incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales** (Carli, 1999, pág. 1. Énfasis en el original)

Es en estos escenarios sociales, culturales y económicos, donde los niños y niñas empiezan a tomar posición como actores tanto activos como pasivos dentro de un sistema que pretende configurar su rol socialmente, ligándolos no solo a constituirse como sujetos relacionados a un contexto específico sino también, al hecho de que su vida cotidiana “no se distingue de la de los adultos en la medida en que comparten cuerpo a cuerpo la lucha por la supervivencia” (Carli, 1999, pág. 2), factor que es sumamente importante dentro de esta investigación al reconocer la existencia inminente de relaciones entre adultos-niños y niñas en la transmisión generacional de saberes que se estudiará más adelante.

Actualmente (2023), se encuentra vigente la lógica del niño y la niña como sujetos sociales de derechos, como legado jurídico y práctico de la *Convención de derechos del niño* de 1989, apuesta que sigue teniendo un carácter universalizante, tendiente a superar en cierta medida, los enfoques educativos, culturales, militares y científicos que han fragmentado históricamente la constitución de un único sujeto con categorías de acción específicas en el tiempo. Lo anterior, puede resumirse en lo planteado por Alzate Piedrahita (2002):

La concepción de la infancia guarda coherencia con la sociedad vigente. Los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar. Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia que realiza todas sus actividades en el hogar bajo la tutela de los padres. El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. (pág. 3)

Con el ánimo de superar estas discusiones, por lo menos en términos estructurales, la *Convención* entiende por niño, todo ser humano menor de 18 años, pues reconoce en este rango las posibilidades para que el sujeto forme sus capacidades como persona,

incluyendo nociones acerca de la participación en la sociedad; sin embargo, en esta investigación no se delimitará un rango etario cerrado para definir la participación de los niños y niñas, puesto que la noción de infancia irá direccionada por un factor de representatividad social, reconociendo su papel en un escenario donde dialoga con factores tales como las relaciones intergeneracionales, organizativas, políticas y emocionales, orientadas a la determinación de su papel participativo dentro de la sociedad.

Si durante buena parte del siglo XX la discusión entre distintos sectores sociales y políticos había estado vinculada a disputar el lugar de representación de la población infantil (estado-iglesia-sociedad civil) en un contexto de crecimiento del estado de bienestar, en estas últimas décadas se produjo una multiplicación y dispersión de propuestas de distintos tipos de organismos (estatales, internacionales, de la sociedad civil) -y a la vez su vaciamiento de sentido en un contexto de deterioro de las condiciones de vida de una buena parte de la población infantil- de cuestionamiento desde los modelos económicos de los alcances positivos del estado de bienestar y de distanciamiento entre representantes (adultos) y representados (niños). (Carli, 2005, pág. 13)

En estos términos, no será conveniente fragmentar estos procesos a la luz de las diferenciaciones legales y biológicas tales como la primera infancia, la infancia y la adolescencia, pues considero que la relación con los procesos participativos surge en el individuo de manera espontánea en cualquier edad sin necesidad de que exista una clasificación etaria para tal fin, es decir, son las condiciones favorables de los procesos participativos las que facilitan la interacción de la infancia y no necesariamente corresponden a desarrollos estandarizados por la edad. De esta manera, pueden llegar a superarse así los estándares formativos que sugiere la política pública educativa puesto que la infancia en términos generales constituye un momento en la vida del ser humano en que se desarrollan las condiciones primarias de socialización con los sistemas de los que hacen parte y su configuración con base a ellos se hace a partir de las relaciones resultantes de las visiones configuradas por los demás sectores de la sociedad. En otras palabras, las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene

una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (...), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas (...) (Alzate Piedrahita, 2002, pág. 6)

Las representaciones que se tendrán en cuenta aquí son las ligadas a las que pueden llegar a surgir dentro de las relaciones entre adultos-niños y niñas en las organizaciones sociales a estudiar, pues a partir de allí se puede determinar las concepciones de la infancia que se encuentran ligadas a la participación que los niños y niñas han tenido históricamente dentro de sus comunidades.

En tal sentido, si la infancia es un concepto acorde a la época ligado a las representaciones que socialmente surgen sobre ella, también debe entenderse entonces como una construcción social, ligada a “la idea del niño como una construcción histórica de significados. No se estudia al niño como tal, como un sujeto, sino a través de los discursos, de las imágenes que han surgido alrededor de él.” (Zoila Santiago Antonio, 2007, pág. 37) Y es que en la historiografía acerca de la concepción de la infancia se pueden hallar características basadas en miradas adultocéntricas, incluso en aquellos estudios posteriores a la *Convención* que en un primer momento darían autonomía a la participación de los niños y niñas pero que en la actualidad no soportan en términos reales, prácticas protagónicas.

Es por esto por lo que la apuesta dentro de este estudio es que las características de la infancia sean reconocidas por los mismos niños y niñas de las organizaciones sociales a analizar, sin desconocer, por supuesto, el papel de los adultos dentro de la configuración de saberes en este escenario, puesto que,

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una

sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales. (Carli, 1999, pág. 1)

1.2.2 Participación infantil

El ejercicio de la participación puede ser visto de acuerdo con Liebel y Saadi (2012) con relación a sus objetivos, diferenciándose “entre una concepción instrumental o utilitarista de participación —participación como medio— y una basada en los derechos, transformadora y emancipadora —participación como objetivo—.” (pág. 125).

Respecto a la comprensión utilitaria, los autores destacan que la participación involucra a la comunidad con el fin de que estos tengan un grado alto de identificación con la planificación de programas, incluso, pese a que la participación solo se torne válida mientras genera utilidad; en escenarios donde confluyen niños y niñas. Por ejemplo, Liebel y Saadi (2012) afirman que, por un lado, a esta población se les hace partícipes debido a que su involucramiento resulta ser una ventaja innovadora en lo comunal, por otro lado, cuando las personas adultas crean organizaciones infantiles como una vía para lograr objetivos a través de ellas. La participación en términos generales es el proceso,

En el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses (de clase, de género, de generación), intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política (Velázquez, Fabio. Citado por Velázquez, Fabio y González, Esperanza, 2003, pág. 19)

Y es que precisamente en esas formas de organización, factores como lo político influyen de manera transversal por constituirse como parte de la vida democrática en la cual se inscriben los procesos participativos. La participación entonces debe

reconocerse a partir de la perspectiva epistemológica que se pretenda reforzar, en este caso, a la luz del cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

La concepción de la participación basada en los derechos es vista por Liebel y Saadi (2012) como una oportunidad transformadora más allá del principio democrático en el que toda persona – incluyendo a los niños- puede hacer uso de este derecho. Dicha condición, dependerá de las posibilidades de ejecución de los intereses propuestos, incluso de condiciones de vida, que, para el caso de los niños, al ser orientados por sentidos democráticos, su participación suele limitarse a una preparación como potenciales ciudadanos.

Acerca de la participación política infantil, Liebel y Saadi en el mismo texto aclaran que

Lo que en general se hace es crear proyectos y modelos de participación específicos que se distinguen claramente de la actuación política de los adultos y que se realizan o deben realizarse al margen de ésta, sin que tengan, por tanto, impacto real alguno sobre la comunidad política. (pág. 134)

De esta manera, para los autores la participación política de los niños y niñas se ve inmersa en un campo de relación entre la enseñanza y el aprendizaje, factor que limita la acción política a un grupo social orientado por los adultos quienes reconocen formas adecuadas de ejercer este derecho propendiendo por el aparente bienestar de la niñez, por ejemplo, desmotivando movimientos de protesta por ser escenarios de peligro para los niños y niñas. “Al parecer, la participación infantil política sólo obtiene reconocimiento y aprobación oficial cuando tiene lugar en contextos predefinidos por las ONG o el gobierno.” (pág. 134)

En este sentido, al desconocer los procesos de participación infantil que no gozan de un carácter institucional ni adultocéntrico, se desvirtúan las acciones protagónicas resultantes por fuera de los preceptos democráticos, fundamentados en términos de la *Convención* como el derecho a la libre organización y encuentro. De no ser así,

Despolitizar al niño implica asumir que la participación es un asunto de otros, que no toca al sujeto del común, frente a la idea de que lo político no es para los niños, sino que se ve como un asunto que ha de tratarse cuando se tenga edad para razonar. Esta concepción es el punto de partida para la generación de propuestas que involucren a los niños, de tal manera que hagan parte de este mundo de lo político, desde una construcción que pone como centro al ser humano. (Vergara-Arboleda, 2016, pág. 337)

Lo político entonces aparece en esta investigación ante una posibilidad de reconocer factores transformadores ligados al proceso participativo en organizaciones sociales. Landi -de acuerdo con Carli (2010)- plantea que

La definición de lo qué es y no es político en una sociedad en un momento dado es producto de los conflictos por la hegemonía entre los distintos sectores sociales y que la frontera entre lo político y lo no político es histórica y cambiante, no se restringe a ciertos enunciadores ni a un tema, sino que remite a relaciones intersubjetivas que forman parte de un orden determinado (pág. 369)

Por ende, preguntarse por lo político es también cuestionarse por su configuración en el actuar de los niños y niñas que se encuentran constantemente relacionados con procesos organizativos en diálogo directo con aquellos adultos que desde las nociones previamente vistas sobre la infancia, establecen representaciones acerca del papel de la infancia en la toma de decisiones.

La participación política infantil puede enmarcarse en un proceso visto desde la relación adultos-niños y niñas, puesto que sus roles en las organizaciones sociales a la hora de la toma de decisiones pueden llegar a chocar, complementarse o potenciarse según sea el caso. Así mismo, los ámbitos en donde ocurre la participación pueden ser determinados por el grado de involucramiento de unos y otros;

(...) respecto a la influencia de los niños en los procesos de toma de decisiones, se indica que fueron más tomados en cuenta cuando sus propuestas no afectaban significativamente las relaciones de poder. No obstante, se reconoce que el hecho de que la opinión de los niños sea considerada efectivamente en el diseño de políticas públicas constituye una alteración de las jerarquías generacionales. (Imhoff & Brussino, 2013, pág. 207).

Es precisamente el análisis de esas relaciones generacionales uno de los objetivos de esta investigación, por cuanto interesa analizar los grados de involucramiento de los niños y niñas en la participación política de las organizaciones sociales, mediada por la apropiación de los saberes transmitidos por los adultos gestores de los procesos organizativos.

En esta investigación se comprende que dichos elementos de la participación política en las relaciones con niños y niñas suele recaer, por un lado, hacia un extremo adultocéntrico en la medida en que preponderan los intereses políticos de los adultos; por otro lado, en el sentido en que el protagonismo infantil suele ser potenciado específicamente por la existencia de situaciones de vulnerabilidad. De esta manera, es importante reconocer que el ejercicio participativo se construye a partir de una serie de tensiones que no deben desconocer la relación constante entre adultos-niños y niñas, como parte tanto de un contexto formativo-organizativo, así como de un proceso donde se ponen de manifiesto las emociones como promotoras de la acción política.

En esta tensión entre lo adultocéntrico y lo protagónico, ubicar el papel de la participación infantil con relación a la capacidad de la toma de decisiones, es fundamental para analizar las características políticas que subyacen de los procesos formativos dentro de las organizaciones sociales, incluso, como formas de proyectarse ante acciones en lo local.

1.2.3 Fundaciones como organizaciones sociales

En esta investigación, las organizaciones sociales que se estudian han tenido en cuenta el ejercicio de la participación infantil y es a partir de allí que se analizará el papel de los adultos, los niños y niñas en la transmisión de saberes entre varias generaciones que apuestan a los procesos sociales como opciones para la participación en torno al cumplimiento de los derechos. Como parte del desarrollo de sus actividades, las organizaciones estudiadas han optado por constituirse legalmente como fundaciones, que funcionan como Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) de tipo participativo y cuya área de influencia es de carácter local¹¹ en contextos sociales urbanos.

Con relación a la concepción más general, la organización social es vista en términos sociológicos y antropológicos por Uricoechea (2002) a partir de la función formativa y generativa de la interacción social. Para el autor, “las formas de organización generan *modos* particulares de conducta, maneras apropiadas de actuar en el seno de ciertos contextos sociales.” (pág.14. énfasis en el original). De esta manera, se determina la acción social desde factores como la reciprocidad, la solidaridad, el parentesco, entre otros; que en suma, enmarcan las acciones que los individuos tienen a la hora de reunirse en torno a un escenario en concreto; para los fines pertinentes de esta investigación, dicho contexto son las organizaciones sociales con presencia conjunta entre adultos-niños y niñas.

Desde esta perspectiva, la organización social puede ser vista como un momento posterior a la consolidación de experiencias participativas; la división del trabajo social en estos términos puede llegar a justificar las tensiones que se desarrollan entre adultos- niños y niñas en escenarios sociales de construcción de la participación política, que, dentro de las organizaciones, de acuerdo con Figueroa Grenett (2018), aún sigue estando ligada a las concepciones adultas como un asunto de toma de

¹¹ Según las claridades presentadas por la organización internacional Ayuda en Acción. Véase: *Qué es una ONG y cómo funciona*. Consultado el 03 de febrero de 2024 en: <https://ayudaenaccion.org/blog/solidaridad/que-es-una-ong/>

decisiones compartidas, más no como un ejercicio fundamentalmente ligado al protagonismo de los niños y niñas.

Por tanto, hay que entender que es la misma organización quien define sus normas y reglas y hablando en términos de la participación infantil, puede ubicarse la discusión en una amplia gama: entre el adultocentrismo en un extremo y el protagonismo, en otro.

Las organizaciones sociales en este sentido se constituyen como un nodo articulador donde confluyen múltiples y diversas apuestas por desarrollar procesos organizativos orientados a la transformación de situaciones que por lo general afectan directamente la vida de sus miembros. En contexto,

Las organizaciones colombianas han pasado de la invisibilidad social a la presencia creciente en el imaginario de la sociedad. Se han consolidado como actores sociales y como actores políticos. Para Tandon (2004, pág. 53), tal visibilidad comenzó a mediados de los setenta, y se debió al inicio de lo que se llamó “paradigma de desarrollo alternativo”. Este paradigma se focalizaba en un modelo de “desarrollo a escala local”, y tenía prioridades territoriales en las que estas organizaciones resultaban cercanas y arraigadas a las poblaciones rurales y urbanas (Gómez-Quintero, 2014, pág. 361)

La intención por abordar las organizaciones sociales surge de la idea de que son estos escenarios un polo contestatario a las políticas estatales, que a su vez, pretenden desarrollar cambios culturales de los cuales el Estado no ha sido capaz de ser garante y por ende, ofrecen perspectivas alternativas para repensar la participación que regularmente se rige por las reglas de representación democrática.

En una doble vía, las organizaciones pueden ser leídas, por un lado, desde las acciones desarrolladas socialmente, a partir de las percepciones y relaciones que alrededor de ella se construyen lo cual, constituye una identidad de la organización en lo local; por

otro lado, la dinámica interna de los integrantes configura una especificidad del grupo en términos de apropiación, es decir, de su identidad interna. Respecto al primer factor,

Abordar la dimensión social y cultural de las organizaciones, implica reconocer que, entre las condiciones estructurales y la acción organizativa, median otras instancias sociales más significativas, como son la red de relaciones de sociabilidad local, la previa tradición asociativa que poseen los pobladores, los modos de intervención de las experiencias asociativas, los tipos de relación establecidas con otros agentes sociales, entre otros. (Mendoza, 2003, pág, 91)

Mendoza (2003) propone cuatro aspectos para entender estas intermediaciones entre lo comunitario y lo organizacional que, si bien pertenecen a unas organizaciones específicas, podrían generalizarse en cierta medida también para las que se estudian en esta investigación. Primero, reconociendo el contexto barrial en el que las organizaciones se han construido y se han desarrollado como escenarios de solución de problemáticas; segundo, la continuidad de los procesos desde el reconocimiento de su origen y experiencias; tercero, la consolidación de estas respecto a las relaciones constituidas con los habitantes y otras organizaciones locales y cuarto, el análisis de las prácticas locales y su incidencia.

Respecto al segundo factor, las organizaciones sociales se constituyen como escenarios en donde se producen y reproducen saberes como producto de una identidad formada por sus integrantes en las relaciones intergeneracionales que constituyen las dinámicas para desarrollar sus intencionalidades en la sociedad. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Etkin y Schvarstein (1989) “la identidad es el concepto que permite distinguir a cada organización como singular, particular y distinta de las demás” (pág. 51) y es desde estos preceptos donde deben reconocerse elementos como las relaciones intergeneracionales que constituyen el actuar específico de los participantes, relaciones que para la investigación son centrales y van a adquirir un papel único al pensarlas a la luz de la circulación de emociones.

Por este hecho de vincular saberes, relaciones y emociones, analizar las organizaciones sociales ya no depende solamente de estudiar los procesos exitosos desarrollados a lo largo de los años en que el grupo se ha conformado, la idea es analizar su identidad y cómo ésta se construye, pues, como lo argumenta Vallejo y Torres (2003)

Tal identidad no se configura tanto por poseer una historia común, participar de una ideología, unos propósitos, unos recursos y unas relaciones estables, como por el hecho de mantener conversaciones recurrentes en torno a dichas historias, propósitos y vínculos (mitos) y por compartir unos ritos, costumbres, símbolos, valores y creencias que garantizan la continuidad en sus acciones y la cohesión de sus miembros en torno a ellas. (pág. 35)

En este estudio se entenderán las organizaciones sociales desde las anteriores miradas, es decir, desde su carácter de constitución identitaria y además teniendo en cuenta el tipo de relaciones que sus participantes son capaces de construir en lo local. Por ende, su nombramiento como fundaciones constituidas en el marco legal colombiano, debe ser tenido en cuenta en términos del análisis de las formas en cómo se han podido financiar y cómo se ha estructurado el papel de sus miembros para justificar algunos tipos de jerarquías, sin perder por ello, el carácter social que los reunió en su conformación histórica.

Si bien es necesario destacar que se van a estudiar dos fundaciones con similitudes por el hecho de la estructura legal que puedan llegar a tener bajo estas condiciones, el interés prioritario de este estudio es indagar acerca de las relaciones que se generan entre sus miembros como partes fundamentales de un esquema de organización social.

1.2.4 Transmisión generacional de saberes

El proceso de construcción de saberes y conocimientos por parte de los niños y niñas en contextos organizacionales también debe entenderse como un ejercicio ligado a la transmisión generacional de saberes, como una relación constante de estos con los

adultos tanto para el desarrollo de la participación como del aseguramiento de la continuidad de los procesos sociales. En esta investigación, es preciso analizar en este punto la transmisión generacional de saberes como una noción que brinda la posibilidad de pensarse un escenario donde las relaciones entre adultos-niños y niñas configuran la identidad de las organizaciones sociales¹² y a su vez, permiten trascender las apuestas políticas que de allí surgen.

La cuestión de lo generacional cobra importancia en la medida en que las apuestas de transformación social desarrolladas por las organizaciones sociales son en su mayoría apuestas a largo plazo, sobre todo en términos de ejercicios ligados a la constitución y formación política de los participantes. La formación de infancia en especial tiene una potencia que debe ser reconocida como esa etapa del desarrollo donde surgen las primeras relaciones y percepciones sobre el mundo, como referente articulador para la transformación social a partir del asentamiento de bases cognitivas que le brindan al sujeto una posición para actuar. De esta manera,

Si admitimos que la infancia es una construcción social, el tiempo de infancia es posible si hay, en primer lugar, prolongación de la vida en el imaginario de una sociedad. Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia. (Carli, 1999, pág. 2)

En este sentido, dicha historia para los niños y niñas se enmarca con referencia a una transmisión de saberes entre predecesores y un posible futuro como marco de acción donde pueda desarrollarse lo aprehendido. A su vez, el recorrido de las ideas políticas si bien obedece a procesos subjetivos, también se materializa mediante experiencias que han pretendido la transformación de condiciones sociales; dichos elementos se

¹² Al respecto, Vallejo y Torres (2003) al referirse a los mitos fundacionales de las organizaciones populares, destacan las relaciones entre adultos, niños y comunidad alrededor de la solución de problemáticas sociales, tomando en cuenta elementos para la acción colectiva desde el papel primario de los iniciadores de los procesos y las dinámicas para su continuidad.

encuentran ligados en la interacción de los niños y niñas con su entorno más próximo, lo cual lo configura como sujeto y actor dentro de un sistema de saberes que se reproduce y transforma de una generación a otra, tal como lo enuncia Kaufman (2007):

En la infancia los padres y otros adultos que pertenecen a la esfera afectiva son los garantes del cuidado y los transmisores de relatos, saberes y mitos de fundación para la constitución subjetiva. (...) En la adolescencia y la juventud es ese mundo de garantías infantiles y de los nuevos espacios los que sostienen los procesos de diferenciación y confrontaciones para la estructuración de deseos, proyectos y horizontes de sentidos. (pág. 216)

Por su parte, Mendoza (2015) propone tres vías simultáneas para entender el proceso de transmisión generacional¹³ donde liga la transferencia de los saberes acumulados desde la inercia de su acumulación social, las prácticas relacionales y el protagonismo de los individuos para construir el pasado en el presente. En dicha construcción entonces, “se reelaboran los sentidos del pasado y se perfilan opciones de futuro, a través de las repeticiones y rupturas que se establecen entre predecesores y descendientes.” (pág. 29).

Si bien Mendoza estructura una mirada de la transmisión generacional entorno a los procesos de la memoria, para el caso de esta investigación también puede pensarse la transmisión de saberes desde lo propuesto por la autora con relación a que dicha transmisión entre generaciones es simbólica y material. Primero, por cuanto lo transmitido “despliega representaciones sobre lo ocurrido, a través de instituciones (familia y escuela), espacios (públicos y privados), medios (orales, escritos, audiovisuales) concretos, pero también transfiere formas de relación y “modos de hacer” que forman parte del legado cultural de una sociedad”. (Mendoza, pág. 29). Para nuestro caso, el espacio abordado será la organización social, lo transmitido serán los saberes y los “modos de hacer” serán analizados con el papel que juegan las emociones.

¹³ Para profundizar, véase Mendoza (2015. Pág. 24)

Estas claridades, son una pauta importante para enmarcar en términos generales el desarrollo de las relaciones, para nuestro caso, entre adultos-niños y niñas mediado por las emociones, pero que, en términos generales, permite comprender las funciones de la transmisión como dinámica que trasciende las percepciones personales y las orienta a construirse en sintonía con el reconocimiento del otro.

La cuestión ahora, gira en torno a cómo esa transmisión de saberes se produce efectivamente en las organizaciones sociales, o por lo menos, cómo se logra evidenciar que existe una recepción de dichos conocimientos legados.

La sucesión generacional queda condicionada también por la necesaria transmisión constante de los bienes culturales. Ello lleva al nacimiento de una *tradicción*, lo que hace que las nuevas generaciones se eduquen en el universo de valores creado por aquellas que las reciben. Ahora bien, se genera siempre un momento en el que existe una clara posibilidad de que ese universo de valores que una generación construye sea puesto en cuestión y puede que hasta rechazado. Es entonces cuando la nueva generación «está verdaderamente *presente*». (Arostegui, 2004, pág. 116)

De estos planteamientos de Aróstegui subyace otro concepto muy importante para la investigación por ser una categoría temporal que agrupa a quienes viven una misma historia. La *coetaneidad* sitúa al individuo en el tiempo presente, sin desconocer las acciones de las generaciones pasadas ni futuras, pero las convoca en un mismo momento histórico para afrontar un mismo proceso social. De esta forma, la transmisión de saberes en las organizaciones sociales puede reconocer una dinámica en el presente basada en la relación adultos-niños y niñas, la manera en que esta se ha construido en la historia de la organización y cómo el ejercicio de la participación infantil también pone de manifiesto las apuestas sociales y políticas de los adultos predecesores.

1.2.5 Emociones

Las emociones adquieren una importancia innovadora en esta investigación, por un lado, como elementos que circulan en medio de las relaciones entre adultos-niños y niñas, por otro, como movilizadoras de la acción participativa.

En su investigación, Álvarez Barrera, Castañeda Montoya, Cataño Zapata, & Ortiz Acosta (2019) reconocen que las investigaciones realizadas en torno a las emociones políticas en Colombia en niños y niñas es un entorno académico poco explorado y denotan una necesidad de un amplio abordaje. Las autoras se remontan a los análisis planteados por Marín y Quintero (2017), quienes específicamente plantean lo siguiente:

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política. (pág. 102)

De esta manera, en la presente investigación se tienen en cuenta la circulación de las emociones desde un campo social ligado a normas e interacciones entre sujetos desde perspectivas como las que rescata Nussbaum (2008) al referirse a la teoría cognitiva-evaluadora, como un proceso que, si bien tiene su génesis en el pensamiento, trasciende a escenarios sociales al relacionarse con una dinámica que contempla el punto de vista de los individuos a partir de los intereses y proyectos con los que este se relacione.

Si sostenemos que las creencias sobre lo que es importante y valioso desempeñan un papel fundamental en las emociones, podemos ver de inmediato cómo tales creencias pueden ser modeladas con fuerza por las normas sociales, así como por la historia individual; y también podemos entender cómo el hecho de cambiar las normas sociales puede alterar la vida emocional. (pág. 170)

Para entender el proceso que las emociones tienen socialmente respecto a su circulación, creación y función, Nussbaum establece una diferenciación entre los “animales no humanos” y los humanos, estos últimos como actores dentro de relaciones con los demás, específicamente en lo relativo a la creación, el acatamiento y la reproducción de normas. “Desde un punto de vista más general, las emociones humanas, a diferencia de las de los animales, están sujetas a deliberación y revisión según la reflexión general sobre los objetivos y proyectos propios.” (Nussbaum, 2008, pág. 176).

A la luz de la participación, dichos objetivos pueden llegar a ser encaminados a la acción política, lo cual puede enmarcarse en el sistema de creencias con que cuentan los adultos-niños y niñas o respecto a los obstáculos y/o posibilidades que generan los escenarios sociales -tanto instituciones públicas, privadas o familiares, así como organizaciones sociales, pares o factores externos-. “En definitiva, en una criatura ética y socio-política, las propias emociones son éticas y socio-políticas, componentes de la respuesta a las preguntas «¿Sobre qué vale la pena interesarse?» y «¿Cómo he de vivir?»” (Nussbaum, 2008, pág. 177). Sus respuestas podrían orientarse por la capacidad de participar o limitarse a ello de acuerdo con las emociones que surgen respecto al contexto vivido, tanto en experiencias previas que sugieren que no se generan cambios significativos con la acción participativa o a su vez, que con dicho ejercicio se suplen necesidades de orden cognitivo o -en la orientación que lleva esta investigación- del cumplimiento del derecho a la participación.

1.3 Proceso metodológico

La presente investigación se desarrolló fundamentalmente con un enfoque cualitativo, que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), requiere un enfoque interpretativo del mundo, donde el investigador comprenda e interprete los fenómenos de estudio, guiado por el análisis de los significados que las mismas personas involucradas dan a dichas categorías. Como parte de esta mirada investigativa, se hizo uso de la etnografía como

un método al que “le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2018, pág. 25).

El estudio estuvo basado en la experiencia de las organizaciones FCU y AFANE, las cuales desarrollan procesos sociales con niños y niñas en la localidad de San Cristóbal, al sur de Bogotá, por tanto, la descripción etnográfica permite situar la comprensión del problema de investigación a estos casos particulares, pero adicionalmente, “resaltar las singularidades de un contexto al tiempo que debe establecer de qué manera esas singularidades aportan a la comprensión y conceptualización de lo que sucede en otros contextos” (Restrepo, 2018, pág. 26) y, de acuerdo al autor, conceptualizaciones con otras realidades.

De esta manera, las aproximaciones al objeto de estudio fueron de tipo etnográfico en la medida en que se pretendió “ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores” (Restrepo, 2015, pág. 163) en un medio situado que es puntualmente el de dos organizaciones locales en la ciudad de Bogotá. En términos generales,

La etnografía, el trabajo de campo y la observación participante son, (...) operaciones metodológicas con diferente amplitud y que por ello tienen una jerarquía distinta. La etnografía es una estrategia general de investigación utilizada en diferentes disciplinas sociales (...). El trabajo de campo es una etapa específica de ella o, expresado de otra manera, un conjunto de operaciones que tienen lugar durante su desarrollo y que estriba básicamente en producir datos sobre el terreno (...). A su vez, la observación participante es una de las herramientas usadas para producirlos. (Jociles Rubio, 2018, pág. 126)

En este orden de ideas, la visión entre el sujeto y el objeto de la investigación pretende ser una relación que permita una mayor comprensión en el ejercicio reflexivo como investigador, por ende, las técnicas etnográficas de observación, análisis del contenido, la observación participante, las entrevistas y los talleres permitieron construir

información de campo a partir de la relación con los adultos-niños y niñas. Por supuesto, como investigador se realizó un análisis e informe final con miras a una devolución sistemática de la información a las organizaciones sociales.

A continuación, se conceptualiza cada una de dichas técnicas con el ánimo de que se interprete el sentido hacia el que fue dirigido el diseño metodológico:

1.3.1 Conceptualización técnicas de investigación

1.3.1.1 Observación participante

La observación participante:

Contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, a adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas (tanto como de la propia observación), a facilitarle aproximarse a sujetos y a información que, de otro modo, serían más inaccesibles. (Jociles Rubio, 2018, pág. 127).

Dicha observación contó con el diligenciamiento de 12 diarios de campo para el análisis conceptual; 10 en AFANE entre julio de 2021 y marzo de 2023; 2 más en FCU en mayo y agosto de 2023.

1.3.1.2 Entrevistas

De acuerdo con lo propuesto por Bonilla-Castro & Rodríguez Sehk (1997), fueron de dos tipos: primero, con el ánimo de generar acercamientos, darse a conocer como investigador y generar confianza con las organizaciones sociales se desarrolló una “entrevista informal conversacional o no estructurada” (pág. 161) que permitió explorar ampliamente el tema de investigación; segundo, para desarrollar los temas propuestos en la investigación se utilizó la “entrevista estructurada con una guía” (pág. 162) la cual permitió recolectar información para profundizar sistemáticamente en las hipótesis planteadas y desarrollar un mejor manejo de la información obtenida.

La información resultante, “suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, 2001, pág. 75) de los entrevistados y es a partir de allí donde se comprendió, de primera mano, las orientaciones conceptuales que han tenido los adultos de la organización para orientar sus procesos sociales con la infancia. En este caso, se realizó una entrevista a Germán Sánchez, miembro de AFANE en abril de 2023 y una a Reinel García, miembro de FCU, en febrero de 2024.

1.3.1.3 Talleres

Para determinar de qué manera las emociones circulan en medio de la relación entre adultos-niños y niñas alrededor de la participación infantil, se trabajó a partir del taller como técnica de investigación en la medida en que este es un “*dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones.*” (Ghiso, 1999, pág. 142. Énfasis en el original). Dicho dispositivo, según el autor posee unos ámbitos configurativos¹⁴ que se interrelacionan entre sí para construir conocimientos a partir de la realidad social, la diversidad subjetiva y los distintos

¹⁴ Como dispositivo, Ghiso plantea unos “ámbitos figurativos” (pág. 146) como espacios de interrelación constante que deben ser tenidos en cuenta por el investigador y por los que los sujetos se ven inmersos en el desarrollo del taller dentro de un contexto específico, para nuestro caso, el de las organizaciones sociales. Estos son: 1) El ámbito emocional se cuestiona por la incertidumbre a la hora de “desear que la experiencia de construcción del conocimiento sea agradable” (pág. 148) a partir del hecho de que las emociones son “producto de experiencias interiores y de interacciones sociales previas” (pág. 148) y es a partir de allí como los sujetos acceden a establecer relaciones entre pares y con el investigador. 2) De esta manera, el taller es visto desde el ámbito intencional como “un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y en sus prácticas” (pág. 149), lo cual facilita al investigador direccionar el estudio hacia los objetivos que se ha planteado. 3) Respecto al ámbito dramático Ghiso resalta que con la utilización del taller, “los procesos, medios y contenidos se pondrán en “escena” para ser reconocidos, recuperados, deconstruidos, recreados y apropiados como conocimientos nuevos.” (pág. 150). 4) El ámbito conversacional aparece como promotor de la conversación en un proceso de construcción de conocimientos a partir de que los sujetos accedan a “juegos conversacionales, (...) lo que les permite negociar, acordar, discordar, consensuar o expresar el disenso” (pág. 150). Por último, 5) el ámbito corporal reconoce la importancia del taller en la producción de “procesos de agrupación, enlace, contacto y crecimiento” (pág. 151) donde la transmisión voz a voz, mirada a mirada contribuye a la construcción del conocimiento “con el otro que está aquí, a mi lado ocupando parte de mi espacio y situado en un tiempo análogo al mío.” (pág. 151).

momentos en que estos se socializan y apropian. Se realizó en AFANE un taller para indagar sobre el tema de las emociones en mayo de 2023. En la FCU, por cuestión de tiempos no pudo realizarse un taller directamente con los niños y niñas, sin embargo, en las observaciones realizadas y en algunos productos audiovisuales que la fundación dispone en su página web, se encontraron diálogos que permitieron analizar la circulación de emociones en los procesos formativos.

1.3.2 Fases de la investigación

Por tratarse de una investigación de corte cualitativo interpretativo desde una aproximación etnográfica, el desarrollo de las técnicas utilizadas no necesariamente respondió a una secuencialidad en las fases, sino que fueron escenarios por donde logró transitar la investigación.

1.3.2.1 Análisis de contenido de los archivos de las organizaciones

La primera fase consistió en un análisis de contenido del archivo disponible de las organizaciones, con el fin de identificar, por una parte, las representaciones de infancia que se hace visible en los documentos, como también las particularidades que han tenido los escenarios formativos creados para la promoción de la participación infantil.

Debido a que lo que se quiso evidenciar con el estudio del archivo de las organizaciones fue comprender la forma en que estas han construido sus concepciones de infancia y cómo éstas se han transmitido entre generaciones, el análisis de contenido inferencial pudo permitir establecer conclusiones acerca de dicho proceso. Según Aigner (2003), existen dos tipos de inferencias:

La primera está formada por las inferencias que se refieren al origen, a las causas, a las condiciones antecedentes de la comunicación, y especialmente al autor de la misma, su carácter, sentimientos, e intenciones; estas inferencias responden a los interrogantes "quién" y "por qué". La segunda categoría de

inferencias está formada por las inferencias que se refieren a los efectos o resultados de la comunicación, y aquí el análisis responde más bien al interrogante "con qué efecto". (pág. 16).

Se analizó información primaria con documentos elaborados por las fundaciones. En AFANE, un archivo privado con nueve apartados sobre información histórica de sus programas, aproximadamente del año 1990 a 2005. Con FCU, se logró obtener documentos cargados en su página web, tales como tesis de pregrado y maestría, archivos de trabajo (como memorias de eventos y asambleas o recursos educativos) e informes sobre la gestión realizada por la fundación en determinados momentos; el análisis se hizo con once documentos básicos.

A continuación se presenta un ejemplo de la matriz utilizada para el análisis documental de la información encontrada. En la primera columna se encuentra un encabezado con datos básicos sobre los documentos y con colores, cinco de las categorías centrales para recopilar información en la investigación:

Tabla 1. Fragmento matriz de análisis documental de fundaciones. FCU.

FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS	Agenda territorial de infancia. Por el país que soñamos los niños, niñas y adolescentes de la Fundación Creciendo Unidos.	Informe impacto social 2019	Control social: Un paso para la garantía de los derechos de los niños y niñas	Asamblea regional Bogotá 2021. Las y los delegados construimos propuestas de control social
Año (del más antiguo al más reciente)	2017	2019	2021	2021
Tipo de documento (proyecto, programa, boletín, artículo, cartilla, volantes, etc.)	Agenda de programa	Informe de gestión	Documento con orientaciones	Memorias de evento
Tipo de fuente (escrita, audiovisual, digital)	Escrita digital	Escrita digital	Escrita digital	Escrita digital

<p>Descripción del contenido general del documento</p>	<p>Texto paralelo a la Política Pública de Infancia y Adolescencia con el fin de realizar un seguimiento y control a las acciones estatales.</p>	<p>Informe de gestión del año 2019 sobre los proyectos de la FCU</p>	<p>Documento con lineamientos y ruta para ejercer el control social a instituciones sociales</p>	<p>Las asambleas son consideradas como espacios colectivos en donde los niños, niñas y adolescentes comparten sus opiniones, discuten, proponen y llegan a acuerdos mediante la toma de decisiones que benefician a todos y todas (p. 1)</p>
<p>Representaciones de infancia o la niñez</p>	<p>población infantil que vive en condiciones de pobreza extrema y en medio de situaciones difíciles, cuyo impacto ha sido directo sobre la vulneración de sus derechos (p. 5)</p>	<p>"Cuando asisto a la FCU siento que puedo ser yo mismo, me siento libre, además, cada vez aprendo cosas nuevas de mi territorio y creo que los Nats podemos cambiar muchas cosas" (p. 23)</p>	<p>Al reconocer a los NNA's como personas que pueden desarrollar sus capacidades de liderazgo y de toma de decisiones en diferentes ejercicios de participación y al ser incidentes en las políticas que los conciernen a ellos y ellas (p. 10)</p>	<p>les permite organizarse, apoyarse mutuamente para resolver las situaciones que los aquejan para mejorar las condiciones de vida en pro de fortalecer el ejercicio de organización interna. (p. 1)</p>
<p>Escenarios formativos para la participación infantil (programa de deporte, la sesión de lectura)</p>	<p>la FCU articula su trabajo al Comité para la Prevención del Reclutamiento Forzado, encargada de agrupar a la institucionalidad de la región para hacer frente a la participación de niños, niñas y adolescentes en grupos armados (p. 8)</p>		<p>"brigadas psicosociales" las cuales permitieron comprender la realidad social y política que viven las infancias en los municipios. (p. 16)</p>	<p>la elección de las y los delegados quienes serán los responsables de representar a los niños de su sector en las otras asambleas y en otros escenarios de participación; (p. 2)</p>

<p>Tipos de prácticas, para promover la participación infantil (talleres, reflexiones de todos los viernes)</p>	<p>Como primer paso, los NNA construyeron un diagnóstico participativo de los diferentes sectores, en los que se realizó una lectura crítica de sus contextos, des- de la identificación de lugares donde se sentían seguros, inseguros y que produ- cían cierto tipo de riesgo para ellos. (p. 19)</p>	<p>"me ha permitido participar en escenarios donde logro llevar las voces de toda la infancia a la que represento" (p.23)</p>	<p>encuentro con funcionarios de la Alcaldía Municipal en donde se expuso el diagnóstico realizado y las problemáticas evidentes en la población, llegando al acuerdo de realizar un segundo encuentro (p. 19)</p>	<p>Se habló de las diferentes formas de participación y las asambleas como ejercicios colectivos de participación protagónica o directa. (p. 6)</p>
<p>Emociones que explícitamente aparecen en los documentos asociadas a la promoción de la participación</p>		<p>Acompañamiento a 162 familias para el fortalecimiento del autoestima, responsabilidad y conanza hacia niñas, niños y adolescentes (p.4)</p>	<p>aunado a la situación de encierro, los NNA's asumieron nuevos hábitos de vida, muchas veces en un espacio reducido, en donde se proliferaron situaciones de estrés, miedos, depresión, violencia intrafamiliar y agresiones sexuales. (p. 16)</p>	

Tipos o formas de relación entre adultos y niños y niñas que explícitamente aparecen en los documentos	Para llevar a cabo estas acciones se invitarán a familias y las Juntas de Acción Comunal (JAC), como voceras autorizadas de las comunidades de los sectores (los NNA reconocen la JAC como enlace entre la familia y la comunidad) (p. 25)			8 fueron participantes mujeres y 7 hombres, fomentando con ello la paridad en los ejercicios de participación y de toma de decisiones; así mismo contó con la participación de 5 acompañantes adultos para alimentar el proceso desarrollado. (p. 3)
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

1.3.2.2 Trabajo de campo

La segunda fase simultánea fue el trabajo de campo, allí se pretendió desarrollar en pleno las técnicas de investigación mencionadas: observación participante y elaboración de diarios de campo, entrevistas y talleres.

A continuación, se presenta la estrategia para abordar cada una de las preguntas de investigación desde lo metodológico:

- Respecto al análisis de los escenarios formativos desarrollados por las organizaciones sociales AFANE y FCU en la promoción de la transmisión intergeneracional de saberes entre adultos-niños y niñas, se desarrollaron técnicas como la observación participante en primera medida, la cual pretendió obtener información acerca de los comportamientos de los niños y niñas frente a los adultos y viceversa, el discurso que utilizan y los saberes que manejan. Se llevaron a cabo diarios de campo para hilar las observaciones con los conceptos de la investigación y su interpretación a la luz de las preguntas derivadas, con la siguiente estructura:

Tabla 2. Fragmento diario de campo. Fundación AFANE. Agosto de 2021

DIARIO DE CAMPO	
Fecha	6 de agosto 2021
Actividad	Tareas
Lugar	AFANE

Personas que intervienen	7 participantes – 2 adultos	
Tiempo de la observación	3 horas	
Descripción de actividades	Relación conceptual y/o metodológica	Interpretación en función de las preguntas derivadas de la investigación cualitativa
<p>En esta observación el profesor ahora es don Germán (miembro fundador de AFANE). Con él, a diferencia que, con el profesor de música, los niños y niñas adelantan trabajos pendientes que tengan del colegio o realizan trabajos que ha propuesto el mismo don Germán o alguno de los niños y niñas.</p> <p>Dos niños al llegar saludan a don Germán efusivamente con un abrazo e incluso con contacto físico mediante golpes como a modo de simular boxeo.</p> <p>Dos niñas más llegan, saludan en voz alta a las demás personas el espacio y toman sus puestos (hay 3 mesas grandes con sus respectivas sillas, ellas apartan una para ubicarse)</p> <p>“¿Al fin que van a hacer doctores?” pregunta don Germán. Los niños y niñas continúan con una actividad que, según don Germán, llevan realizando toda la semana (consiste en</p>	<p>Analizar si con cada uno de los formadores existe una representación distinto de infancia.</p> <p>Aquí entran en juego las tensiones, las emociones y la horizontalidad de las relaciones.</p> <p>También pueden analizarse tensiones entre niños y niñas – niños y niñas</p> <p>Tipos de tensiones en la transmisión de saberes Cómo se organiza la organización social</p>	<p>Analizar las posibles diferencias en la representación de infancia debería incluir también la posible existencia de diferentes métodos formativos (por ejemplo si pueden constituirse como acciones de mero acompañamiento o más bien de garantía para la participación)</p> <p>¿La distribución del espacio tiene algún sentido o se genera al azar de las necesidades del momento?</p>

<p>hacer un instrumento musical con tubos de cartón reciclado, un “palo de agua” que suena gracias a que dentro lleva semillas) de agua”.</p>		
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

- Tangencialmente, también fue interés de la investigación cuestionarse acerca de las representaciones que las organizaciones elaboran alrededor de la infancia tanto históricamente como durante los ejercicios cotidianos de transmisión de saberes. Para ello, fue preciso diseñar entrevistas que respondan a las inquietudes de análisis de contenido de la historia de las organizaciones con relación al manejo que se le ha dado a la participación infantil.

Estas entrevistas se desarrollaron con un miembro de cada una de las organizaciones como parte de esta segunda fase de investigación, ya teniendo presentes los conceptos de representación de la infancia generados en la primer fase de análisis de contenido. A continuación se presentan las guías que se diseñaron para la elaboración de cada una de las entrevistas, la cual sirvió de estructura inicial para la charla y se fue ajustando en la dinámica de cada conversación. Es importante mencionar que se elaboraron formatos de consentimiento informado en donde los entrevistados autorizaron utilizar sus nombres reales como parte del proceso investigativo:

Tabla 3. Guía entrevista a Germán Sánchez. Miembro de AFANE. Abril de 2023.

<p>Guion entrevista a Germán Sánchez sobre la Fundación Asistencia Formativa a la Familia y la Niñez -AFANE-</p> <p>El siguiente, es el guion para la realización de la entrevista de Germán Sánchez, miembro fundador de AFANE y líder de los procesos de formación y representación legal.</p> <p>Lo histórico</p>
--

1. ¿Qué cambios o retos tuvo para AFANE la firma de la *Convención*?
2. ¿Cuál fue el papel de los adultos miembros de AFANE en el proceso de implementación de la *Convención*?
3. ¿Qué pasó con los niños y niñas especiales, se fueron del barrio, qué fue de sus vidas?
4. ¿Qué pasó con el grupo juvenil?
5. ¿Podemos enumerar algunas generaciones en la historia de AFANE? ¿Cuáles serían y qué papel han tenido en la consolidación de AFANE?
6. ¿Otras personas, organizaciones o instituciones han tenido relación con AFANE? Si es así, ¿cuáles y de qué manera?
7. En la actualidad algunos programas ya no se encuentran vigentes ¿Qué pasó con ellos?
8. ¿Existe alguna razón por la cual los programas actuales se mantienen?
9. AFANE ha cambiado de significados pero no de siglas ¿Algún motivo en especial?
10. ¿Cómo se vincula la religión con AFANE?
11. ¿Cómo es esa acogida de los habitantes a don Germán?
12. ¿En qué preciso momento Germán, Germancito, Germancho... se volvió don Germán?
13. ¿En qué momento se vuelve importante en la toma de algunas decisiones?

De los espacios formativos y la transmisión de saberes

14. ¿Qué busca cada uno de los programas de AFANE? Asesoría de tareas, música y danza.

15. ¿Qué espera AFANE que aprendan los niños y niñas?

16. ¿Qué experiencias han existido al juntar a los abuelos y abuelas con los niños y niñas?

17. ¿Cómo ha sido esa experiencia de formar niños y niñas en este barrio?

De las tensiones entre adultos-niños y niñas

18. ¿Cómo es la relación de los “profes” con los niños y niñas?

19. ¿Se han presentado conflictos con alguno de los niños y niñas?

20. Si se han presentado conflictos, ¿de qué manera se han resuelto?

De las representaciones de infancia

21. ¿Qué puede pensar un niño o niña la primera vez que llega a AFANE y se encuentra con tantos libros?

22. Los niños y niñas de AFANE ¿tienen alguna necesidad?

23. ¿Qué hace que los padres y madres traigan sus hijos a AFANE?

24. ¿Qué tipo de personas está formando AFANE?

Sobre las emociones

25. ¿Qué lo hace venir todos los días a AFANE?

26. ¿Cómo fue irse de la casa donde funcionaba AFANE?

27. ¿Cómo es tener de nuevo la posibilidad de tener un nuevo espacio para AFANE?

28. ¿Viene algo para AFANE después de don Germán?

29. ¿Siente que AFANE ha cambiado la vida de los niños y niñas que pertenecieron a la fundación? ¿En qué sentido? ¿En qué casos?

30. ¿Qué cree que sienten los niños y niñas al llegar y al irse de AFANE?

31. ¿Qué sienten al ver a don Germán?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Guía entrevista a Reinel García. Miembro de Fundación Creciendo Unidos -FCU-. Febrero de 2024.

Guion entrevista a Reinel García sobre la Fundación Creciendo Unidos

El siguiente, es el guion para la realización de la entrevista de Reinel García, miembro fundador de FCU y quién actualmente es líder de los procesos de formación y representación legal.

Lo histórico

1. ¿Cuáles eran las condiciones sociales de esa época que los hicieron pensar en asociarse (a los adultos)?
2. ¿Cómo llega el trabajo con los niños y niñas del cementerio central a la localidad de San Cristóbal? ¿Qué trajo a Creciendo Unidos aquí?
3. ¿En qué momento pensaron que el centro de atención debían ser los niños y niñas?
4. ¿De dónde viene la idea de organizar niños y niñas en asambleas?
5. ¿Qué cambios o retos tuvo para FCU la firma de la *Convención*?
6. ¿Cuál fue el papel de los adultos miembros de FCU en el proceso de implementación de la *Convención*?
7. ¿Cómo fue la experiencia de la Casa taller en San Martín?
8. ¿Podemos enumerar algunas generaciones en la historia de FCU? ¿Cuáles serían y qué papel han tenido en la consolidación de FCU?
9. ¿Otras personas, organizaciones o instituciones han tenido relación con FCU? Si es así, ¿cuáles y de qué manera? (preguntar por PEPASO y AVESOL)

10. ¿Cómo es esa acogida de los habitantes a Reinel García?
11. ¿En qué momento se vuelve importante en la toma de algunas decisiones?
12. ¿Qué implica ser el representante legal?
13. ¿Por qué decidieron constituirse como una fundación?
14. ¿Qué ventajas o desventajas tiene constituirse legalmente como una “Fundación”?

De los espacios formativos y la transmisión de saberes

15. En términos de formación, ¿cuáles son los temas clave que se abordan en los programas de la fundación para estos niños y niñas?
16. ¿Qué buscan las asambleas y por qué se mantiene este espacio año tras año?
17. ¿Cómo nace el semillero de género y qué frutos se pretenden obtener?
18. ¿Qué espera FCU que aprendan los niños y niñas?
19. ¿Qué experiencias han existido al juntar a los adultos con los niños y niñas?
20. ¿Cómo ha sido esa experiencia de formar niños y niñas específicamente en San Cristóbal?
21. ¿Cómo se realiza la transmisión de saberes y conocimientos tradicionales en el marco de las actividades formativas de la fundación?
22. ¿Existen programas específicos destinados a preservar la identidad de la FCU dentro de los espacios formativos?
23. Algunos practicantes de las universidades pertenecieron a la FCU. ¿Por qué retornan a la fundación? ¿Qué cree que quieren seguir analizando?
24. ¿Cómo se evalúa la efectividad de los programas de formación en términos de resultados y desarrollo personal de los niños y niñas?

De las tensiones entre adultos-niños y niñas

25. ¿Cómo es la relación de los “profes” con los niños y niñas?
26. ¿Se han presentado conflictos con alguno de los niños y niñas?
27. Si se han presentado conflictos, ¿de qué manera se han resuelto?
28. Hay niños y niñas representantes de diversos sectores sociales, ¿existen tensiones entre ellos por este motivo? (por ejemplo entre NN trabajadores y NN migrantes u otros)

De las representaciones de infancia

29. ¿Qué puede pensar un niño o niña la primera vez que llega a FCU?
30. Los niños y niñas de FCU ¿tienen alguna necesidad?
31. ¿Qué hace que los padres y madres traigan a sus hijos a FCU?
32. ¿Qué tipo de personas está formando FCU?
33. ¿Cuáles son esas múltiples infancias?
34. ¿Cuál es esa Nueva Cultura de Infancia que propone FCU?

Sobre las emociones

35. ¿Qué lo hace venir todos los días a FCU?
36. ¿Viene algo para FCU después de Reinel García?
37. ¿Qué se ha pensado sobre las posibilidades de un relevo generacional?
38. ¿Siente que FCU ha cambiado la vida de los niños y niñas que pertenecieron a la fundación? ¿En qué sentido? ¿En qué casos?
39. ¿Qué cree que sienten los niños y niñas al llegar y al irse de FCU?
40. ¿Qué sienten los NNA al ver a Reinel García?

41. FCU ha logrado posicionarse incluso a nivel mundial ¿Le hace falta algo a FCU?

Fuente: Elaboración propia

1.3.2.3 Análisis de información y escritura del informe final

Una tercera fase fue la de análisis de la información mediante el análisis de los diarios de campo, entrevistas y el análisis de contenido de los archivos encontrados para triangularla con la información conceptual que se estableció como eje de reflexión para el estudio. La información obtenida permitió validar y contrastar los datos desde múltiples perspectivas, asegurando así la profundidad del análisis. Este proceso de interpretación de la información proporcionó una base sólida para las conclusiones y recomendaciones finales.

Una cuarta fase fue la de la escritura de los resultados de la tesis. Los datos cualitativos, provenientes de los diarios de campo, entrevistas y análisis de contenido, fueron tenidos en cuenta para contestar las preguntas derivadas de la investigación al ser interpretados a la par con los conceptos aportados en el marco teórico. Se utilizaron además, citas directas de las entrevistas y extractos de los diarios de campo para ilustrar puntos clave y dar voz a los participantes del estudio. En su elaboración se elaboró un esquema de los capítulos y se fueron ajustando de acuerdo a los contenidos que fueron surgiendo como producto del análisis. Además, se identificaron áreas para futuras investigaciones y se ofrecieron recomendaciones basadas en los hallazgos del estudio.

En todos los momentos del análisis de la información y la escritura del informe, se contó con la participación, los aportes y las correcciones de la directora del estudio, la profesora Nydia Constanza Mendoza Romero.

CAPÍTULO 2. DE ORGANIZACIONES A FUNDACIONES: LA PARTICIPACIÓN Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN AFANE Y FCU

“Ya con personería jurídica, nosotros éramos valientes (risas) y se nos ocurrió unirnos con un grupo de locos de la localidad y hacer un proyecto grande con la Alcaldía Mayor [de Bogotá]. Como nos dábamos el lujo de ser de las pocas instituciones que tenían personería jurídica, ¿Adivine, quién iba a liderar ese proyecto? Nosotros (...).”

(Entrevista a Germán Sánchez, abril de 2023)

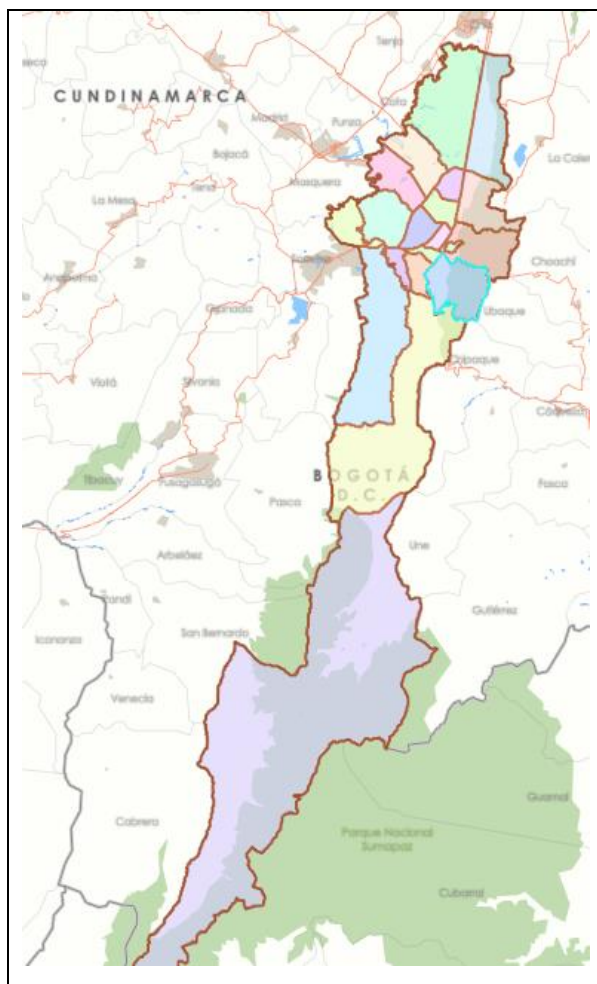
En este capítulo se desarrolla una breve exposición del contexto en el que surgieron los procesos de participación en la localidad de San Cristóbal, debido a la reorganización social y territorial del país, posterior a la época de La Violencia, lo cual motivó formas de organización de los habitantes en la creación de barrios populares al sur oriente de Bogotá (en la década de 1970) y continuando con la asociación de personas para el desarrollo de temas formativos para la población (entre las décadas de 1980 y 1990), en este caso, la infantil. De esta manera, se hace un recorrido histórico que sirve para contextualizar el surgimiento de AFANE y FCU como asociaciones que se fueron organizando para manejar las problemáticas de los niños y niñas de la comunidad, hasta consolidarse jurídicamente como las fundaciones que actualmente (2024) conciernen a este estudio; al finalizar el capítulo se proponen algunos puntos de encuentro y desencuentro entre estas fundaciones respecto a su manejo de los procesos de participación infantil.

En este capítulo se busca dar cuenta de las preguntas: ¿qué representaciones de infancia se construyen en las fundaciones AFANE y FCU respecto a los procesos de participación desarrollados? Y ¿de qué manera los escenarios formativos que plantean las fundaciones con relación a la participación infantil promueven la transmisión intergeneracional de saberes?

2.1 Contexto del surgimiento de los procesos organizativos en el Sur Oriente de Bogotá

Con el ánimo de contextualizar geográficamente esta narración, se presenta a continuación un mapa con la ubicación de la localidad de San Cristóbal¹⁵, (en la línea rebordeada) como una de las veinte localidades de la ciudad de Bogotá:

Ilustración 2. Mapa de Bogotá. Énfasis en la localidad de San Cristóbal.



Fuente: <https://ideca.gov.co/recursos/mapas/localidad-bogota-dc>

¹⁵ En la literatura encontrada sobre la localidad de San Cristóbal (véase: *Breve reseña histórica de la localidad de San Cristóbal*. <https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/breve-resena-historica-de-la-localidad-de-san-cristobal>), pese a que en el mapa puede apreciarse que su localización se encuentra casi en el centro de la extensión territorial de la ciudad, su ubicación marca un límite al sur con la zona rural de la ciudad (establecidas por las localidades de Usme y Sumapaz) y al oriente (demarcada por los cerros orientales). De esta manera, San Cristóbal posee un componente mixto entre lo urbano y lo rural, a diferencia de la gran mayoría de las localidades de la ciudad.

Ligado a los procesos de organización en el sector, es preciso en este momento preguntarse ¿qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?, Velázquez y González (2003) realizan un balance de lo que sucedió con este tema alrededor de los años 1993 a 2003 y que sirve para contextualizar el surgimiento de AFANE y FCU, las experiencias objeto de análisis, y comprender su transición a constituirse como fundaciones.

Según los autores, la participación posee dos características que han marcado al sistema político colombiano desde la segunda mitad del siglo XX y son el clientelismo y el autoritarismo, pero que conllevó a reacciones de la ciudadanía como el abstencionismo respecto al ejercicio del voto, entre otras razones debido a la intensificación del conflicto armado (pág. 17). De esta manera, el sistema entró en crisis y se crearon condiciones para que aparecieran reformas participativas impulsadas por la recién creada Constitución Política de Colombia de 1991.

Como parte del contexto, factores como la pobreza y el desempleo en la década del 90 arrojaron datos como que el 60% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza y que el 61% de la fuerza de trabajo del país hacía parte del sector informal de la economía (pág. 18).

La participación es definida por los autores, como un proceso

En el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses (de clase, de género, de generación), intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política (Velázquez, Fabio. Citado por Velázquez & González, 2003, pág. 20)

Producto de esta dinámica, surgen modos de organización social que han buscado abordar carencias que el Estado no ha logrado satisfacer; de esta manera, surgió una sociedad civil como una especie de amortiguador que “comenzó a llenar el espacio que dejaron vacío los partidos políticos tradicionales al perder su eficacia como mediadores entre el pueblo y el gobierno.” (Ritchey-Vance, 1992, pág. 27). Así, para la década de los años 90 en Colombia, empezaron a tomar fuerza las Organizaciones No

Gubernamentales (ONG) como escenarios que adquirieron protagonismo al suplir necesidades de la población mediante procesos organizativos de base que desarrollan actividades paralelas a las del Estado.

En este contexto, las comunidades comenzaron a organizarse para desarrollar acciones de diversa índole que contribuyeran a la solución de necesidades específicas de la población. El siguiente cuadro, resume las principales organizaciones sociales que venían trabajando en los años 80 y 90 del siglo XX en la localidad; allí se encuentran dos de ellas (que precisamente también poseen ese componente de involucramiento de actores políticos y religiosos), las cuales funcionan aún en la actualidad (año 2024) y que son de interés principal en esta investigación por los procesos desarrollados con niños y niñas y a quienes reseñaremos más adelante; ellas son AFANE: Asistencia Familiar y a la niñez especial y la Asociación Creciendo Unidos.

**Tabla 5. Organizaciones comunitarias de la localidad de San Cristóbal.
Principales acciones**

Proceso organizativo	Año de seguimiento	Acciones desarrolladas
Avesol: Asociación de vecinos solidarios	1979	Atención a la niñez, trabajo juvenil, cultura y comunicación.
Pepaso: Programa de educación para adultos del suroriente	1980	Alfabetización y educación de adultos, cultura popular, investigación y comunicación.
Grupo Popular Amistad	1982	Alfabetización y educación de adultos y comunicación.
Fundacom: Fundación de alfabetizadores y educadores comunitarios	1984	Alfabetización y educación de adultos y validación del bachillerato.
Apeso: Asociación para la educación del suroriente	1982	Educación de adultos y cursos de manualidades y oficios.
Promotora cultural del suroriente	1983	Cultura popular y comunicación.
Amisob: Asociación de microempresarios del suroriente de Bogotá	1983	Capacitación y formación para la producción.
Cefad: Centro de educación fundamental de Adultos	1983	Alfabetización y educación de adultos.
Tertulia pedagógica	1985	Trabajo cultural: Carnaval Sol Oriental.
Asotec: Asociación suroriental del trabajo y educación comunitaria	1987	Alfabetización y educación de adultos.
EPADP: Educación para adultos personalizada	1987	Alfabetización y educación de adultos.

Afane: Asistencia familiar y a la niñez especial	1988	Trabajo cultural y atención a niños especiales.
Centro solidario ciudad Londres	1991	Guardería infantil y trabajo con jóvenes.
Asociación creciendo unidos	1994	Casa taller, proyectos productivos y atención al menor trabajador.
Asociación para el desarrollo comunitario zona cuatro	1994	Trabajo por áreas: Comunicación e investigación ambiental y urbana.
Corporación Parque entre nubes	1997	Proyecto Parque entre nubes.

Fuente: Elaboración a partir de la información suministrada en Contreras y Garzón (1999 p. 366) (Énfasis propio)

Desde esta perspectiva, se presenta en este capítulo una contextualización histórica de las fundaciones objeto de estudio de esta investigación, resaltando en ella tres aspectos fundamentales: primero, las representaciones de infancia y las transformaciones que estas han tenido para las organizaciones a lo largo del tiempo, entre generaciones; segundo, los escenarios formativos que se han desarrollado como una apuesta identitaria de las fundaciones para la promoción de la participación infantil.

Con todo lo anterior se debe puntualizar que AFANE (surgida en 1981) y FCU (desde 1994) nacen para intentar cambiar condiciones vulnerables de los niños y niñas de la localidad de San Cristóbal, como parte de un proceso participativo gestado por líderes de sus comunidades ante eventuales limitaciones del gobierno local para atender las necesidades de esta población, bien fuese por falta de recursos económicos, por carencia de espacios para el desarrollo de programas o por una diferencia de perspectivas ideológicas entre los entes gubernamentales y las organizaciones sociales.

Como antecedentes importantes sobre la constitución de la organizaciones sociales, pueden citarse dos momentos históricos, que a su vez, obedecen a dos enfoques que se relacionan entre sí, acerca del reasentamiento de las comunidades: el económico y el religioso.

Respecto al primero, debe mencionarse como uno de los procesos económicos que a nivel histórico marcaron la localidad de San Cristóbal, el proceso de fabricación de

ladrillos, que surtió a la ciudad de material para su urbanización y que atrajo población trabajadora al sector¹⁶;

Fue a finales del siglo XIX que en San Cristóbal se instaló la primera fábrica para hacer ladrillos. Para ese entonces esta parte de la ciudad se resumía en un cierto número de haciendas alrededor de las cuales, a principios del siglo XX, se comenzaron a construir pequeñas barriadas que con el paso de los años y con la época de la Violencia recibieron a miles de emigrantes de diferentes lugares del país que huían de la muerte con la esperanza de encontrar mejor suerte en la ciudad. (Bustos Ramírez, 2007, pág. 81)

Precisamente, el proceso para la construcción de fábricas permitió una dinámica de poblamiento de la localidad alrededor de las posibilidades de un desarrollo económico del sector; sin embargo, según Callejas Téllez (2015), los asentamientos fueron también fruto de urbanizadores piratas¹⁷ que aprovecharon para invadir, dividir y vender lotes de tierra a la población que se iba asentando alrededor de las nuevas formas de trabajo, lo cual produjo sectores con altos índices de pobreza y necesidades básicas insatisfechas.

De este modo, es preciso remontarse históricamente, tal como lo narra Arias Callejas (2019) a los años 70 del siglo XX cuando el crecimiento poblacional como producto posterior a los desplazamientos internos de pobladores de todo el país por cuestiones de La Violencia, se incrementó. Siguiendo con la autora, los barrios que se empezaron a conformar “se convirtieron en escenarios de lucha por vías, servicios públicos, transporte, educación y salud. Las comunidades se organizaron para responder a sus

¹⁶ Para una reseña más completa acerca de la industrialización y la urbanización de la localidad de San Cristóbal, véase: (Cifuentes Sarmiento, 2020)

¹⁷ “En Bogotá, el principal mecanismo de acceso al suelo por parte de los pobres han sido las urbanizaciones piratas: Estas se caracterizan por la existencia de transacciones comerciales legales sobre lotes o parcelas de suelo sin edificar (rural o urbano), los cuales carecen de la más mínima dotación de servicios públicos domiciliarios (...) Entre 1987 y 1998, la participación de esta modalidad en el crecimiento total de la ciudad alcanzaba un 44,1% lo cual demuestra la importancia de este tipo de procesos de acceso al suelo por parte de los pobres en la capital.” (Sáenz Acosta, 2009, pág. 156)

propias necesidades ante la incapacidad de la Alcaldía de hacerlo.” (Arias Callejas, 2019, pág. 24).

Al respecto, uno de los problemas más recordados en la localidad fue el del acceso al <<cocinol¹⁸>>, cuyas limitaciones para su uso, enmarcaron una época de crisis social, respecto a las necesidades de los habitantes en escenarios periféricos como el de San Cristóbal, lo cual, también recuerda un momento histórico de lucha por la igualdad y la organización social. Reinel García (en entrevista realizada en febrero de 2024), menciona que

Lo que nos movía en esos momentos era muy fuerte, para hablar de las condiciones, pues por un lado la localidad tenía situaciones muy particulares, todo el problema del cocinol... yo me acuerdo muchísimo las largas colas para la gente comprar el cocinol, el problema del transporte, el problema de los servicios públicos. (Entrevista a Reinel García. Febrero de 2024).

Un segundo enfoque complementario es el religioso, puesto que el trabajo misionero encuentra propósito con las nuevas comunidades que se estaban forjando. Tal es el caso de la fundación del barrio San Francisco Javier por interés de la Compañía de Jesús (actualmente conocido como Villa Javier ¹⁹), uno de los primeros barrios obreros (o artesanales si se quiere) de Bogotá. Además, entre los años 1925 y 1935, la comunidad Salesiana y el padre Juan del Rizzo, instauraron el culto al Divino Niño con la construcción de su catedral y del barrio 20 de julio y por ende, la consolidación de un gran epicentro poblacional en expansión. (Secretaría de cultura, recreación y deporte, 2020).

¹⁸ El Cocinol es un líquido derivado del petróleo, muy popular en Bogotá, entre las décadas de los 60 a 90, por ser el combustible utilizado para recargar las estufas en el proceso de cocción de alimentos, fundamentalmente y con el cual se manifestaron conflictos sociales por la complejidad de su distribución en barrios populares. Véase: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-269300>

¹⁹ Villa Javier, uno de los primeros barrios obreros de la ciudad de Bogotá, se fundó en el año 1913. Allí se registró la articulación entre los artesanos y la Compañía de Jesús, representada por el padre José María Campo Amor para realizar el primer proyecto de vivienda con un ejercicio de planificación territorial. Véase <http://www.sancristobal.gov.co/noticias/villa-javier-la-urbanizacion-mas-antigua-bogota-cumple-109-anos>

En 1968, la Teología de la Liberación, toma fuerza en América Latina y específicamente en Colombia tras la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM) en la ciudad de Medellín, donde se sentaron las bases para la materialización del Concilio Vaticano II en la región. Según Pérez Prieto (2016) la CELAM estableció un documento previo sobre las condiciones de vida, la situación política y sociocultural de los pueblos del continente, que denunció la “violencia institucionalizada” (pág. 91) como invitación a transformar la práctica eclesial llamando al cambio social en el compromiso con los pobres, aun cuando el episcopado colombiano, rechazara tales medidas por contener pensamientos similares al legado de personajes como los del sacerdote Camilo Torres Restrepo.

De esta manera, lo económico, lo religioso y más adelante lo que podría denominarse como lo comunitario, confluyeron como aspectos que favorecieron procesos organizativos en medio de la expansión de la ciudad hacia el sur y sus cerros orientales. Además de ello, a este contexto se sumó un factor más: el político. De acuerdo con Contreras Ortiz (2004), el contexto político de finales de los años 70 estuvo marcado por el “auge y la radicalización de las luchas populares, la influencia del marxismo en el mundo universitario y académico, el influjo progresista del Concilio Vaticano II, la experiencia socialista en Chile, el triunfo de la revolución sandinista (...)” (pág. 63) lo cual generó un escenario propicio para la organización social, reclamar derechos ante el Estado y así mismo, favorecer procesos de autogestión barrial.

El objetivo de los grupos cristianos en campos y ciudades, según el discurso de la iglesia, era proveer de un carácter social a sus labores religiosas. Se pretendía promover desde la crítica a la realidad de los sectores populares, nuevas formas de acción comunitaria cristiana que apoyara el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores y ofrecer a través de la pedagogía, propuesta de movilización frente a las políticas estatales. (Contreras Ortiz, 2004, pág. 64)

Dentro del presente recorrido histórico, siguiendo con Arias Callejas (2019), las organizaciones además se preocuparon por atender necesidades como las educativas - a partir de los principios de la Educación Popular- como fundamentos para la transformación en el caso del Programa de educación para adultos del Sur Oriente de

Bogotá -PEPASO- e influencias de la Teología de la Liberación en el caso de las hermanas Asuncionistas iniciadoras de la Asociación de Vecinos Solidarios -AVESOL; - dichas organizaciones, fueron referentes primarias de la organización social y posibilitadoras de procesos de participación en la localidad de San Cristóbal ya entrando en la década de 1980.

Para Reinel García (2024) (miembro de FCU), su trabajo comunitario y el de sus compañeros, venía influenciado de las prácticas sociales basadas en la Teología de la Liberación y las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs)²⁰, producto de este movimiento de transformación social. Él reconoció que una de las primeras organizaciones que venía trabajando con la comunidad, haciendo educación popular, educación de adultos y alfabetización era PEPASO, organización que tuvo gran influencia en las organizaciones comunitarias de la localidad de San Cristóbal, en cuanto a su capacidad para conjugar los intereses religiosos con las necesidades sociales. A respecto, Luz Dary Bueno, miembro fundadora de PEPASO, en una entrevista comentó:

Siempre he sido inquieta por conocer y saber temas políticos, entonces cuando yo empecé a estudiar con Hermanas de la Paz empezaron a hacer con nosotras muchas charlas de concientización de las necesidades, desde la teología de la liberación, junto con otros padres que habían ahí, y empezamos a trabajar la catequesis, pero desde otro punto de vista, el Dios obrero, el Dios de los pobres y otras cosas. (Nieto Useche & Muñoz Pico, 2019, pág. 144)

Otra de las organizaciones con que tuvo relación la FCU en aspectos religiosos también se dio, según Reinel García, con la conexión entre él y Mario Peresson²¹, quien desarrolló

²⁰ “Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) son expresión del movimiento de renovación eclesial del Concilio Vaticano II, y contextualizado en América Latina en los años sesenta, momentos en los que el proyecto de desarrollo promovido por Estados Unidos comenzaba a manifestar su debilidad. La pobreza de los pueblos de este continente, no se debía al atraso en la carrera del desarrollo sino por los mecanismos de explotación y de dependencia de estos pueblos con respecto a los países ricos. Se decía que había que cambiar la relación de los pueblos de América Latina respecto a los pueblos desarrollados, que ya no fuera de dependencia por las ayudas recibidas, sino de liberación.” Véase: (Sánchez Sánchez, 2007)

²¹ Sacerdote salesiano nacido en Mosquera (Cundinamarca); justamente ordenado en Roma mientras se realizaba el Concilio Vaticano II. “Con un grupo de educadores –Lola Cendales, Germán Mariño, Ovidio López- da vida a “Dimensión Educativa” para dinamizar la pedagogía de Paulo Freire y la teología de la liberación a través de la investigación, la producción de materiales y la formación de educadores

muchas labores con AVESOL, en espacios como por ejemplo, el de las celebraciones anuales de misas en conmemoración a Camilo Torres Restrepo. Si se suma que AVESOL fue fundado por las Hermanitas Asuncionistas en 1977, se encuentra en esta época un escenario local trabajado por jesuitas, católicos, luteranos, entre otras comunidades, poniendo en práctica los mandatos religiosos en escenarios populares, para el caso de esta investigación, con niños y niñas como parte de su ejercicio participativo.

AFANE no fue la excepción dentro de este proceso y es que para la década de los 80's, recibió apoyo de la iglesia Luterana con donaciones provenientes de Alemania, según lo narra Germán Sánchez, miembro fundador y quien sería el iniciador de la formación católica para los niños y niñas del sector, instruyéndolos como catequista del Espac²² y estrechando así su relación con la Parroquia Madre del Divino Amor y la Parroquia Nuestra Señora de Altagracia, de los barrios Moralba y Quindío, respectivamente. Adicionalmente, parte de los logros a nivel patrimonial obtenidos por AFANE han sido gracias a su cooperación con la Iglesia Católica, como por ejemplo, la consecución de la sede propia para la fundación (en el año 2023) por intervención del sacerdote Camilo Agudelo (quien además fue participante de la fundación cuando era niño).

De esta manera, se presentó un escenario donde las organizaciones surgieron a partir de necesidades de la población, presencia religiosa e influencias políticas, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de las familias en general, decantándose en su proceso a una mayor atención de los niños, las niñas y los jóvenes de este sector de la ciudad.

Al respecto, García (2004) realizó un estudio en el que caracterizó los factores que incidían en la calidad de vida de las familias participantes de la FCU, ubicando lo siguiente, en términos generales: la procedencia de las familias en un 60% era de otras regiones (Antioquia, Caldas, Quindío, Cundinamarca, Boyacá, Santanderes, Tolima y Valle del Cauca) en busca de mejores condiciones laborales, entendiendo que gran parte

populares. Con los materiales de Dimensión Educativa, Mario recorrerá el país visitando grupos juveniles y diversos procesos eclesiales. En las visitas hacía talleres de teología de la liberación y alfabetización popular." Véase (Torres Millán, s.f.)

²² La Escuela Parroquial de Catequistas (ESPAC) es el epicentro para la formación de los catequistas de la iglesia católica en Bogotá.

de esta población fueron parte de extracción campesina y llegaron a ocupar lugares periféricos de la ciudad e incluso, zonas de invasión o lugares donde debían responder por un arriendo para constituir su hogar (pág. 251). Ligado a esto, en la situación de las viviendas se presentan prácticas autoconstructivas donde los predios que se ocupan empiezan a subdividirse ante el aumento de los números de miembros de las familias y la necesidad de que haya más aportantes económicos para sostener los pocos predios a los cuales se podía acceder en el caso de ser propios (pág. 252). Además se analizó el alto costo de los servicios públicos (pág. 252), el bajo nivel socioeducativo de las familias, la dificultad del acceso a los servicios médicos (pág. 254) y fundamentalmente, las condiciones adversas de los niños y niñas como la deserción escolar (por temas ligados a la falta de tenencia de bienes materiales necesarios para su estudio, la violencia y el pandillismo resultante de la convivencia escolar y los círculos cercanos, la falta de cupos escolares y el poco acompañamiento familiar a los procesos de los estudiantes) (pág. 253).

Dado este contexto, organizaciones como Creciendo Unidos empezaron a consolidarse, buscando sopesar estas necesidades y apostándole al mejoramiento de la calidad de vida, desde su enfoque diferencial, a partir de promover la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes que aporten a la construcción de una sociedad justa desde sus voces particulares.²³

Debido a la importancia del factor económico que pareciese, se constituye en un eje transversal que limita o posibilita el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y del funcionamiento de las mismas organizaciones, la opción de legalizarlas se convirtió en una posibilidad viable en la consecución de recursos. Según Reinel García de la FCU

Las organizaciones de algo tienen que vivir o sobrevivir; entonces vieron la necesidad de que, pues si tenían una personería jurídica, si estaban legalizadas, pues podían acceder a algunos proyectos, tanto en la localidad, como unos

²³ Véase la misión de la FCU: <https://www.fundacioncreciendounidos.org/misi%C3%B3n-y-visi%C3%B3n>

proyectos a nivel nacional o porque siempre exigían estar legalizadas.
(Entrevista a Reinel García, FCU, febrero de 2024)

A continuación, se presenta una breve historia de cada una de las fundaciones, involucrando en ellas apartados sobre las representaciones de infancia a lo largo de sus historia y descripciones acerca de cómo los procesos formativos han contribuido a promocionar la participación infantil.

2.2 FUNDACIÓN AFANE²⁴

AFANE (siglas que para comienzos de los 80's significaba "Asistencia Familiar y a la Niñez Especial") surgió en el año 1981 en el barrio Quindío, al sur oriente de la ciudad de Bogotá, como una organización garante en el cuidado de niños y niñas y como apuesta por el desarrollo de la familia para la prevención de problemáticas sociales como la deserción escolar, la drogadicción o la tendencia a la vida de calle. Para este momento, la organización buscaba suplir fundamentalmente la formación a las familias en el cuidado de niños y niñas con algún tipo de discapacidad, de acuerdo con la experiencia y los intereses de María Luz Arango (mejor conocida como Doña España) quien inició en su casa el proceso con 5 niños y niñas.

María Luz, empezó a capacitar a algunas familias de los barrios Quindío y Puente Colorado, sobre el tema, a la vez que intentaba conseguir recursos, como por ejemplo con la Fundación Obra Colombo Alemana, entidad que apoyó las actividades contribuyendo con el pago a maestros de la comunidad, tal es el caso de Olga Flores quien más adelante conseguiría recursos para pagar un arriendo en una casa para el trabajo con los niños y niñas. Dentro de estas labores se integró a la naciente organización Germán Sánchez, desde su rol como socorrista de la Cruz Roja, quien fue en 1993 el encargado del proceso de constituir legalmente esta organización social como fundación y quien actualmente se mantiene como encargado. (Entrevista a Germán Sánchez, AFANE, abril de 2023).

²⁴ La reconstrucción estuvo basada en documentos internos de la fundación que contemplan reseñas históricas y planes de acción en medio de su interés de constituirse y reestructurarse legalmente. Adicionalmente, se contempló información registrada en conversaciones y entrevistas con uno de los miembros fundadores de la organización.

En esta década, inicios de los años 80's se buscó formar una organización que pudiera, por un lado, autogestionar los recursos necesarios para mejorar la calidad de vida de los participantes mediante talleres de panadería que les brindara la posibilidad de aprender un oficio y, por otro lado, como forma de sostener los procesos organizativos que se llevaban a cabo con poca o ninguna financiación.

Aquí subyace una primera representación de infancia ligada a su utilidad para la familia y la sociedad, mediante algunos factores claves: el desarrollo de capacidades para la autonomía, tanto a nivel físico y cognitivo, por tratarse de niños y niñas con discapacidad; de allí que se buscara: "lograr que el niño con limitaciones aprenda a sobresalir y a que no dependan de otros, se busca estimular en el niño potencializando su actividad individual y grupal" (AFANE, s.f, pág. 44), en medio de un escenario adverso monetariamente para sus familias y su manutención. Adicionalmente, surge una infancia que hay que proteger para que estos niños y niñas "no fueran objeto de burlas o inducidos a tomar malos vicios" (AFANE, 1996, págs. 1-19).

En 1981, "Doña España" reunió junto con un grupo de padres de familia a un grupo de niños <<especiales>> en el salón comunal del barrio el Quindío, para ofrecer programas de recreación. En 1983, a ella se sumó un grupo de socorristas de la Cruz Roja Colombiana, quienes recibieron un curso sobre terapia física y mental y se planteó la idea de realizar sesiones de dichas terapias para cada niño, pero teniendo en cuenta que fueran un insumo para que los padres aprendieran a hacer ejercicios para el mejoramiento de la salud de la comunidad infantil. En 1984, ya el número de niños participantes sobrepasaba los 30 niños y niñas, por ende, los padres de familia empiezan a organizarse con el fin de tener un lugar para una atención constante (y no solo los fines de semana y noches entre semana según el horario de Doña España), además, que fuera un lugar consolidado para poder atender a muchos más niños, incluso de toda la localidad de San Cristóbal, de allí surge AFANE como organización social que quiso empezar a ser reconocida por su labor. En 1985 por ejemplo, se estableció contacto con la Liga contra la Epilepsia con quienes se atendió alrededor de 1.200 niños con esta condición, al punto de establecer un consultorio médico y atención psicológica con estudiantes de la Universidad Católica como practicantes.

En el año 1989, se consideró atender también a aquellos niños y niñas que tuviesen problemas familiares y dificultades académicas; de esta manera, se empezó a vincular a la población infantil en general mediante el programa de <<prevención>> que se empezaría a implementar (y del cual se hablará más adelante).

Ya en el año 1993, la organización adquiere personería jurídica y se constituye como la Fundación Asistencia Formativa a la Niñez Escolar -AFANE-, bajo la dirección de Germán Sánchez. Sus proyectos abordan el fortalecimiento de valores mediante la construcción de proyectos de vida en niños y niñas, unido a los talleres de padres en lo relacionado con pautas de crianza, tolerancia y respeto para la paz y sana convivencia. (Vargas Gaitán, 2016).

En ese entonces, la organización recibió ayudas monetarias para tomar en arriendo una casa para la atención con fondos recaudados por el pastor Harold Weinicke y más adelante un intento de tener una sede propia en ese mismo lugar, con la ayuda de la señora Karen Iversen y los aportes que esta conseguía de Alemania de la Iglesia Luterana, mediante el contacto con profesores del Colegio Andino de Bogotá.

La historia de AFANE estuvo marcada por la pretensión de obtener una sede propia para el desarrollo de sus actividades. Según la “reseña histórica de la posesión del predio donde funciona la Asociación Asistencia Formativa a la Niñez Escolar AFANE” (Archivo privado), el hecho de constituirse como fundación también obedece a obtener legalmente el dinero para la compra de la casa en donde venían trabajando. Pese a que la señora Karen y el pastor Harold contribuyeron al pago de arriendo para su funcionamiento, ella se devuelve a Alemania dejando al pastor encargado de la compra del predio, quien en 1996 aún no había solucionado el proceso de la legalización y compra del predio; así continúa enviando recursos hasta el año 2004 sin ninguna solución adicional. En 2005, la señora Magaly Rada se comunica para retomar el proceso de la casa, pero para otra obra social distinta a la de AFANE. La cuestión es que según Germán Sánchez, miembro de la fundación, ellos han tenido posesión de ese predio por muchos años, respondiendo por todas las mejoras y los gastos que surgieron para su funcionamiento. De nuevo se logró comunicación con el pastor Harold quien dice a los miembros de la fundación que pueden seguir trabajando, esta vez, sin financiación

alguna. Así avanzan las actividades formativas y en 2019, por cuestiones de orden jurídico y manifestando según sus fundadores un énfasis mucho mayor a la formación de familia, AFANE pasa a constituirse como la Fundación Asistencia Formativa a la Familia y la Niñez. En 2020, la fundación sufre un revés, pues son desalojados judicialmente de la casa donde realizaron sus actividades por alrededor de 30 años, puesto que nunca pudo definirse la legalidad en la ocupación del predio²⁵; utilizar el salón comunal del barrio Quindío fue la opción más viable para continuar.

En esta trayectoria, también sus apuestas formativas se fueron modificando, de esta forma, en la actualidad (2024) se desarrollan cuatro programas:

- **Educación preventiva:** Consiste en el acompañamiento a los niños y niñas por parte de los formadores en la realización de tareas escolares (en contra jornada dependiendo del horario del colegio al que asisten) y además, se desarrollan otro tipo de actividades de acuerdo con los gustos y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Fundamentalmente el programa se basó desde sus inicios en el año de 1989, nombrado inicialmente como <<refuerzo escolar>> con el propósito de contribuir a que los niños y niñas de la comunidad trabajaran sus dificultades académicas con la instalación de una pequeña biblioteca en el mismo espacio de los niños <<especiales>>; sin embargo, otros tantos asistentes no estudiaban o lo hacían en jornadas nocturnas, por ello se pensó en otros talleres para este grupo como un espacio para prevenir que los niños y niñas “malgasten” su tiempo libre en medio de un escenario social que los puede inducir a fenómenos como la drogadicción, la deserción escolar y la tendencia a la vida en calle; de allí se cambió el nombre del programa pasando a llamarse <<educación preventiva>> (hasta la fecha, 2024). Este cambio en el enfoque es impulsado por la experiencia particular de uno de los fundadores de la fundación en su paso profesional

²⁵ El dueño de la casa fue el señor Alfonso Arango Echeverry, tío de María Luz Arango, “Doña España” (fundadora de AFANE) pero pese a dicha afinidad nunca logró solucionarse la legalidad de su ocupación para las actividades de la fundación, sumándole la tensión por el patrocinio de los alemanes mencionados y un intento previo de desalojo en el 2010, por parte de un señor que reclamaba la casa con aparentes documentos irregulares.

por el IDIPRON²⁶: “yo trabajaba en IDIPRON y me había encontrado con que de acá del barrio había una cantidad de muchachos allá y yo me hacía la pregunta. ¿Por qué no prevenir que los chicos lleguen a la calle? ¿por qué no hacerlo?” (Entrevista a Germán Sánchez, AFANE, abril de 2023)

Es importante tener en cuenta que dicho enfoque incorpora un objetivo adicional el cual consistió en “capacitar y despertar en el menor, el interés por el trabajo creando talleres formativos (...) con los que se busca la ubicación del joven en el campo laboral” (AFANE, s.f, págs. 61-72) además de desarrollar “actividades que sean de su agrado y que nos permitan a través de ellas dar una orientación y formación personal de autoestima, creación, rescate y afianzamiento de los valores de cada menor.” (AFANE, 1996, págs. 1-19).

Si se habla de los retos que en este momento asume un programa de educación preventiva como este, Germán Sánchez menciona,

Empoderamiento de lo que tienen y una proyección a futuro, proyecto a futuro. Porque desafortunadamente en este momento los jóvenes, inclusive los que han salido de aquí, (...) me preocupa, no han arrancado, están trabajando, pero mi aspiración y no sé por qué, es que sean profesionales. (Entrevista a Germán Sánchez, AFANE, abril de 2023)

- **Persona mayor:** AFANE ha reunido a las personas mayores de barrios aledaños, entorno a los bailes típicos y es así como han organizado desde sus inicios el grupo Azucenas del Quindío, con el cuál han realizado presentaciones a nivel local y distrital. En este proceso, algunos niños y niñas también se han visto involucrados como parte de algunos bailes y de acuerdo con algunos diarios de campo desarrollados para esta investigación, los miércoles en específico se cuenta con un espacio destinado para su ensayo.

²⁶ IDIPRON (Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud), se crea en el año 1967 “como respuesta uno de los flagelos de mayor impacto en la ciudad de Bogotá: la situación de vida en calle de la niñez y juventud en condiciones de vulnerabilidad social” Consultado el 6 de abril de 2023 en: <https://www.idipron.gov.co/preguntas-frecuentes-faq>

En uno de sus documentos históricos, AFANE menciona que en algún momento “comprobamos que los abuelos al igual que los niños viven en condiciones de abandono son considerados inútiles y son relegados por no "aportar" nada productivo a sus familias”. (AFANE, s.f.) y es de esta conexión donde surge la idea de trabajar a la par con estas dos poblaciones, sumado por supuesto a la experiencia artística de Germán Sánchez, quien decidió implementar como una de sus primeras apuestas para la fundación, el grupo de danza folclórica nacional.

- **Catequesis:** Dentro de las acciones de la organización se ha encontrado la colaboración religiosa a las iglesias del sector en lo que respecta a la preparación de niños y niñas para los sacramentos de la primera comunión y la confirmación.

La fundación desde sus principios ha sido católica practicante, (...) se tiene relación con la iglesia porque los primeros que se recibieron sacramentos formados por nosotros fueron los niños especiales, alrededor de unos 25 o 30, no recuerdo cuantos niños, recibieron sus sacramentos de primera comunión y confirmación, los que no estaban bautizados se bautizaron, en La Gloria [el barrio]; y de ahí y nosotros asumimos catequesis para comunión y confirmación empíricamente. (Entrevista a Germán Sánchez, AFANE, abril de 2023)

Estas actividades surgen de manera esporádica de acuerdo con la necesidad y no son propiamente un eje transversal de la fundación, pero si uno más de los espacios formativos que se integran con el resto de la comunidad.

- **Talleres de música:** Dictados desde el año 2012 como parte del desarrollo integral de los niños y las niñas en diversas áreas alternativas a la educación escolar. Se desarrollan por 2 horas durante los sábados.

El equipo humano con el que cuenta la fundación para la atención directa con los niños y niñas se basa para el año 2023 en tres personas, dos de ellos acompañantes dentro del proceso de educación preventiva y catequesis y uno más quien dirige los talleres de música.

Para esta investigación, se registraron observaciones a dos profesores distintos (dos clases con uno de ellos en julio de 2021 y una sesión más con el otro en febrero de 2023). El primer profesor observado, asistió hace algunos años en condición de niño participante de AFANE, lo cual constituye una transición participativa dentro de la organización (para el 2021 su edad aproximada era de unos 18 años, según lo registrado en el diario de campo); los talleres fueron desarrollados los sábados, para dos grupos, uno en jornada mañana y otro en la tarde y fueron llevados a cabo de manera paralela a los talleres de danza en un espacio distinto. De acuerdo con lo observado, la disposición de los espacios para el proceso formativo tuvo bastantes similitudes, por ejemplo, en la forma de organizarse en círculo,

El profesor en todo momento se encuentra rotando por cada uno de los lugares donde se encuentran los participantes para darles indicaciones acerca del proceso. Antes de cambiar de estación, le indica un ejercicio a cada participante el cuál verifica cuando vuelve a pasar en la siguiente ronda. (diario de campo, julio de 2021)

Las clases estuvieron orientadas a la interpretación de la guitarra y en dicha rotación el profesor indicaba un ejercicio a cada participante el cuál verificaba cuando volvía a pasar en la siguiente ronda; algunas veces hablaba en voz alta, llamando la atención no solo del niño o niña que corrigió, sino también de los demás: “nadie dijo que iba a salir de una sola vez” dijo en una ocasión, “pero diga el acorde, pero dígallo duro también, pero duro como cuando toca la guitarra” insistió en otro momento; de esta manera, logro sintonizar a todos en sus ejercicios para evitar distracciones en la interpretación y de alguna manera, generar mayor concentración y disciplina. Algunas veces usteaba a algunos de los niños y niñas, cuando quería llamar su atención y alertarlos de algún error de ejecución y otras veces tuteaba, cuando todo iba en orden; pero además pareciera que usteaba o tuteaba según la confianza que tenía para hacerlo con cada uno de los niños y niñas. (diarios de campo, julio de 2021)

Respecto al profesor observado en el 2023, mayor que el anterior (desde mi punto de vista contaba se encontraba entre los 26 a 30 años), me parece importante describir el

taller a continuación, pues hay ciertas similitudes en cuanto a la organización y a las formas de captar la atención de los niños y niñas:

La organización es diferente esta vez 3 niños se sientan frente a un piano y el profe exclama a una de las niñas “¿oye, tú vas a estar en clase, hoy o no?” y la niña deja de organizar las faldas [las de la clase de danzas que se daba paralelamente] para incorporarse a la clase.

El profe da una breve explicación sobre temas musicales advirtiéndole que por favor estén más pendientes de los temas pues llevan 15 días aprendiéndolos.

Vuelven a organizarse, esta vez mirando al profe y empiezan a tocar. Hay desconcentración y el profe la advierte “no se me distraigan muchachos puede estar ella gritándole a las amigas allá pero ustedes sigan en lo suyo”.

Claramente, las niñas de las faldas estaban hablando muy duro, involucrando una de las niñas de la banda desde la distancia.

En realidad, no hay un orden específico en el espacio (o eso pensaba yo), solo está el profe junto a ellos y todos junto al piano pues el profe va rotando de silla en silla para dar instrucciones a cada instrumento (recordé que mis observaciones al anterior profe de música se organizaban de manera diferente en perfecto círculo mientras este rotaba dando la vuelta de puesto en puesto hasta volver al suyo).

Dos niños en el piano, una niña en la guitarra y otra niña más en la tambora. Pareciera que con esta especie de rotación el profe intentara ir conectando todos los instrumentos uno a uno, por ende, ir logrando que los niños y niñas se fueran comunicando con sus acordes.

Un choque de manos efusivo ocurrió entre el profe y la niña “bien, así es, muy bien ya lo tienes” exclama el profe.

15 minutos después de su llegada, la banda suena junta en su totalidad. “bien, eso es, muchas gracias” les dice el profe. (Diarios de campo, febrero de 2023)

Con ambos profesores, la Fundación lograba que los participantes culminaran ciertos procesos de aprendizaje al momento de presentarse ante la comunidad en eventos, como por ejemplo, las novenas navideñas²⁷

A manera de balance podría señalarse que, algunas representaciones de infancia en la historia de AFANE (basadas en el estado del arte y el marco teórico de esta investigación), obedecen a maneras de comprender la infancia con relación al tipo de participación que han ejercido dentro de la comunidad, a partir de las características sociales que les rodean; por ejemplo, se encontraron representaciones sobre niños y niñas como seres indefensos, tal como sucedió en los inicios de la organización (años 80) en la atención de población en condiciones de discapacidad, pero visto a partir del mejoramiento de sus capacidades para el desarrollo de autonomía, tanto física, como social y económica. En los años 90 con la firma de la *Convención* y con el crecimiento del Estado de bienestar, de acuerdo con Carli (2015) la discusión sobre la representación infantil que estaba inmersa durante gran parte del siglo XX en la relación estado-iglesia-sociedad civil; en estas últimas décadas, se ve interpelada por un aumento de propuestas de distintos tipos de organismos (estatales, internacionales, de la sociedad civil) para enfrentar los deterioros a nivel de calidad de vida para la infancia que dejó consigo los modelos económicos. Por ende, el propósito de AFANE por propender integrar a las familias dentro de su esquema formativo, estuvo pensado precisamente en apostarle a un mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de la población, a partir de “propiciar un ambiente donde se brinde a la familia (...) una formación integral que responda a sus necesidades en educación, trabajo, vivencia comunitaria y desarrollo de sus valores” (AFANE, 1996). De esta manera, AFANE, apostándole a ocupar un lugar protagónico dentro de la sociedad civil en su lucha para constituirse como fundación legalmente estipulada, empezó a subsanar las falencias en la relación Estado-Iglesia-sociedad civil que previamente se nombró, involucrando formas de atención a la población infantil que articulaban elementos importantes de dicha triada, por ejemplo, con la formación en catequesis por personas laicas, con la realización de

²⁷ Véase “Campana sobre campana (Fundación AFANE) 2022”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=fm0nntzY-IE>

proyectos mediante el uso de algunos recursos estatales, debido a sus participaciones como fundación en algunos procesos de interés local e incluso, con la vinculación de la academia (mediante practicantes de algunas universidades) en la formación de los niños, niñas y sus familias.

2.3 FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS -FCU-²⁸

Como parte del contexto de surgimiento de los procesos organizativos que se enuncia al principio de este apartado, hablando de la conjunción entre lo económico, lo religioso y lo político, emergería una forma de organización de los niños y niñas en Latinoamérica desde la década de 1970. Especialmente en Perú, en medio de una “crisis económica y social devenida de las medidas económicas aplicadas por el gobierno, toques de queda, censuras y restricciones de libertades, se funda en 1976 en el Perú, el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC)” (MOLACNNATS, 2023), el cual, marcaría la pauta para el reconocimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) como el factor sobre el cual se enmarcaría el enfoque teórico del protagonismo infantil a partir de dicha época, de acuerdo a lo encontrado en el estado del arte de esta investigación.²⁹

Durante las décadas posteriores, se empezaron a organizar más grupos en países como Brasil (Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, 1985), Argentina (Movimiento Nacional de Los Chicos del Pueblo, 1987), Venezuela, (Coordinación Regional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, Corennats, 2003), Bolivia (Unión

²⁸ La reconstrucción estuvo basada en documentos publicados por la fundación en su página web, en tesis desarrolladas a nivel de pregrado y posgrado, así como con una entrevista con uno de los miembros fundadores de la organización y observaciones del investigador en campo.

²⁹ Como parte de los ejercicios de participación infantil, los múltiples escenarios reivindicativos de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) que surgieron desde 1970 en Latinoamérica, lograron poner en la agenda pública las condiciones adversas del trabajo infantil; por ejemplo, con la firma del Convenio No. 138 de 1973 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la edad mínima para la admisión de menores a empleos, la cual, oscila entre los 13 y 15 años de acuerdo a las condiciones de esfuerzo. Más adelante, convenios como el No. 182 sobre las peores formas de trabajo infantil en 1999, seguirían validando los esfuerzos de redes como MOLACNNATS por no invisibilizar las realidades de la infancia y buscar formas para impulsar su protagonismo a la hora de participar sobre temas sociales y económicos.

de niños, niñas y adolescentes trabajadores de Bolivia, Unatsbo 1989, Colombia (Organización de Niños Niñas y Adolescentes trabajadores de Colombia, Onnatscol, 2005), entre otros, quienes conforman actualmente (2024) el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (MOLACNNATS), del cual, la FCU hace parte.

Bajo este panorama, en la localidad de San Cristóbal en la década de los años 80 del Siglo XX,

Llega a Colombia el psicopedagogo chileno Hugo Fernández Nilo, quien en ese momento ya se preocupaba por la situación de los niños y niñas trabajadores o que permanecían en la calle, [y que] junto con un grupo de profesionales decidieron en el año 1986 desarrollar una propuesta de alfabetización surgiendo de esta manera una práctica social con niños, niñas y adolescentes que ejercían su trabajo en el Cementerio Central de la ciudad de Bogotá, pero que además tenía la intención de dignificar su trabajo, mejorar su calidad de vida y contribuir a su formación integral. (Vanegas, 2018, pág. 59).

Siguiendo con Vanegas, el proceso de alfabetización se vio interrumpido en el Cementerio Central debido a prohibiciones de los dueños de los mausoleos; a partir de ello se alquiló una casa en el barrio Villa Javier de la localidad de San Cristóbal donde se inició el programa de educación técnica (en panadería y cestería) en la denominada Casa Taller del Menor Trabajador.

En una sociedad donde el trabajo infantil no se puede invisibilizar y con la llegada a uno de los barrios históricamente reconocidos por los esfuerzos de la clase obrera, la Asociación Creciendo Unidos contó con niños y niñas que se encontraban haciendo labores con poca o nada remuneración económica, desertores en muchas ocasiones de las instituciones educativas y poco cualificados para ejercer otro tipo de oficios mejor pagados.

El convertirse en trabajadores desde una temprana edad posibilitaba, que la infancia inmersa en la dinámica del trabajo informal se enfrentara a la explotación laboral y a la vulneración de sus derechos; allí se generaron las primeras acciones de intervención,

cuyo objetivo se centró en el reconocimiento de la niñez como trabajadora, como sujetos sociales con derechos, pensantes, actuantes y protagonistas de su propio destino. (Quevedo Rodríguez & Contreras Cárdenas, 2013, pág. 52)

Con la firma de la Convención de los derechos del niño en 1989, los estados parte se comprometieron a proteger a la infancia contra la explotación económica estableciendo una serie de medidas legislativas y sociales para su implementación; para el caso colombiano, el enfoque tenido en cuenta desde la política pública ha sido -incluso hasta la actualidad (2024)- el de la erradicación del trabajo infantil. Como alternativa a dicho enfoque, Creciendo Unidos ha desarrollado un proceso para garantizar el derecho de la infancia al trabajo protegido.

Para dar oportunidad a la infancia trabajadora de capacitarse y seguir con sus estudios, Fernández Nilo, propone construir, en primera medida, el programa de la **Casa Escuela**, con el fin de educar a los niños, y luego en vista de que los jóvenes se enfrentaban a situaciones de consumo de drogas, se plantearon programas de capacitación, por consiguiente se propone la formación técnica de los padres de familia para apoyar la economía de los hogares. A consecuencia de lo mencionado se construyeron los **Programa[s] Casa Escuela, Nat'sCa, Casa Taller Villa Javier**, los cuales permiten a los participantes fortalecer la economía familiar, debido a que, de lo aprendido frente a la modistería, ebanistería, panadería, y computación logran conseguir recursos para el sustento del hogar. (Énfasis en el original. Quevedo Rodríguez & Contreras Cárdenas, 2013. pág. 52)

A partir de este contexto, la FCU reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho “cuando cuentan con las garantías plenas de protección, es decir, con la oportunidad de asegurar el respeto a su dignidad, el cuidado y la protección de su integridad personal y colectiva.” (Fundación Creciendo Unidos, 2020, pág. 5).

A partir del año 1994 la Fundación Creciendo Unidos, obtuvo la personería jurídica y desarrolló procesos en diversas partes de la ciudad de Bogotá, así como en el municipio de Soacha y en el departamento de Norte de Santander a partir de cuatro ejes estratégicos, a saber:

El eje de incidencia pretende cumplir tareas de articulación interinstitucional con entidades locales y regionales a partir de la sensibilización de los actores políticos y la formación de niños y niñas para interlocutar en estos espacios; el eje formativo, busca generar y organizar procesos formativos entorno a los cuatro enfoques de la fundación (1. Impulsar una Nueva Cultura de Infancia, 2. Fortalecer el enfoque de derechos y la participación protagónica, 3. Incrementar la incidencia y participación política y 4. Promover la igualdad de género); el eje de comunicación, desarrolla la comunicación interna y externa de la fundación a partir del trabajo por semilleros de comunicación y proyectos de visibilización de los procesos; finalmente, el eje organizativo promueve prácticas del proceso asambleario con el fin de que los niños, niñas y adolescentes representen a sus comunidades ante diversas redes y organizaciones sociales que también lleven actividades con esta población a nivel territorial y nacional. (Fundación Creciendo Unidos, 2023)

En el marco de esta investigación, el análisis se concentrará en dos ejes: el formativo (respecto a los enfoques desde los que trabaja la organización) y el eje organizativo a partir de dos escenarios: las asambleas y el semillero de género.

- **Las Asambleas:** Se configuran como espacios donde los niños y niñas llegan a acuerdos y toman decisiones en torno al mejoramiento de sus condiciones de vida, con el ánimo de fortalecer el ejercicio de organización interna dentro de la fundación (Fundación Creciendo Unidos, 2021). Estos espacios se organizan en tres niveles, el sectorial, el regional y el nacional, los cuales incluyen procesos previos de formación tales como la realización de diagnósticos participativos, mapeos de actores, elección de delegados y una socialización de la Agenda Territorial de Infancias -el cuál es un balance alternativo a las lecturas estatales de las políticas públicas sobre las condiciones de los niños y las niñas-.

Para mencionar los inicios de las asambleas, Reinel García (en entrevista de febrero de 2024), comenta que a finales de los años 80, en la Casa Taller del barrio San Martín, se dictaban talleres de carpintería, ornamentación, panadería entre otros oficios que buscaban capacitar a los niños, niñas y adolescentes para que pudieran trabajar en mejores condiciones; aparte de ello, recibían por parte de la FCU un reconocimiento o

apoyo económico por su asistencia y las capacidades adquiridas, evaluadas cada ocho días en esos espacios de asambleas. Siguiendo con la entrevista, Reinel García, comentó que gran parte de estas ideas tuvieron base en las propuestas de Celestin Freinet alrededor de una pedagogía popular basada en el trabajo colectivo; en sus palabras: “creíamos mucho como en la educación popular, en el colectivo, en empoderar a los sujetos para que decidieran, entonces todo se hacía también muy colectivamente, consultándoles (...)”. De esta manera, las asambleas tomaron vital importancia respecto a las formas de proceder organizativamente y es con la vinculación de FCU, por ejemplo, a la red latinoamericana MOLACNNATS que logra especial valor, puesto que al ser necesaria una preparación de los niños y niñas para exponer sus intereses, comenta Reinel, “empezamos a trabajar más el protagonismo de los niños y niñas; sentir que también ellos podían contribuir a otros niños y en sus territorios a hacer transformaciones de lo que estaban viviendo en sus barrios (...)”.

A las asambleas asisten delegados de los sectores, los cuales representan cada uno de los proyectos de la FCU y llevan la voz de los demás niños y niñas ante sus pares de otras partes de su ciudad o del país. En un diario de campo de mayo de 2023, describo que uno de los primeros pasos para iniciar es que los asambleístas a su vez eligen a los dignatarios que controlarán cada sesión (son niños y niñas que se eligen para cumplir con ciertos roles: coordinadores, relatores y manejo del tiempo)³⁰.

Y es que en este contexto, se

Logran organizar espacios asamblearios a nivel nacional o encuentros dentro de la fundación, donde expresan sus necesidades, miedos y reflexiones tanto personales como colectivas, desarrollando así, habilidades comunicativas, de reflexión y reconocimiento de los otros, que pocas veces se les atribuye a la

³⁰ Dichos roles son propuestos voluntariamente por aquellos que quieran ocuparlos y validados por los demás asistentes quienes en colectivo manifiestan su apoyo o sus sugerencias puntuales. Percibo que tienen en cuenta criterios como la edad de los postulados, sus habilidades e incluso de cierta manera el género, definiendo en cierta medida, quienes son más juiciosos o juiciosas a la hora de realizar el ejercicio. Adicionalmente, según sugerencia de Blanca, los equipos fueron mezclados incluyendo a jóvenes practicantes de universidad, quienes estaban presentes en el encuentro. “Se eligen tres coordinadores (uno de los chicos algunos años mayor, a otro niño y una niña); cuatro relatoras (tres niñas y una chica de la universidad) y tres manejadores del tiempo (dos niños y una niña).” Diario de campo FCU 20 de mayo de 2023.

infancia, además de la Organización social de niños y niñas trabajadores en pro del trabajo digno por medio de estrategias como las arengas, participación en espacios de construcción política, entre otros, que les permite ser visibilizados. (Martinez Vera & Mojica Díaz, 2021, pág. 86)

Justamente el uso metodológico de organizarse entorno a las asambleas es una evidencia de un saber transmitido entre generaciones, desde la educación popular de los años 80 hasta los encuentros nacionales con representantes de todos los segmentos formativos de la FCU en 2024. La incesante relación adultos-niños y niñas, aparece aquí como una parte de la construcción organizativa de las fundaciones. En su tesis de maestría, Vanegas (2018) ubica a las asambleas de la FCU como parte de la categoría de “acciones políticas de los jóvenes” a partir de entrevistas a jóvenes que participaron del proceso asambleario. Wilson, entrevistado por el autor, narra que

La dinámica en creciendo unidos siempre ha sido es que los adultos y las adultas, ellos solamente son pequeñas herramientas dentro de la asamblea que tenían los niños y los jóvenes... pero los niños y jóvenes decían la agenda de la reunión los niños y los jóvenes decían en que van a trabajar. Cuál es la dificultad de la comunidad y las decisiones finales entonces por eso es que te digo que tienen voto porque esas son unas de las acciones que genera los niños y las jóvenes (pág. 161).

Si se mira la asamblea en términos organizativos y de acuerdo con la definición básica que le otorga la Real Academia Española a dicho término, es una “reunión de los miembros de una colectividad para discutir determinadas cuestiones de interés común y, en su caso, adoptar decisiones.”³¹ Para el caso de esta investigación, puede verse el ejercicio asambleario participativo por parte de los adultos-niños y niñas como un factor sumamente importante a la hora de constituirse como sujetos de derechos que orientan sus discusiones y ejercicios prácticos hacia la posibilidad de generar cambios en estructuras programáticas de los Estados, referentes al ejercicio participativo de la infancia. En un nivel más avanzado se encuentra también, que la misma *Convención de*

³¹ Véase definición de asamblea según la RAE. <https://dle.rae.es/asamblea?m=form>

los derechos del niño, fue producto de una asamblea donde los países en medio de su ejercicio de diálogo y participación recurrieron a pactar un acuerdo respecto a las mejores formas de brindar posibilidades de libre asociación a los niños y niñas de gran parte del mundo. De esta manera, pensar en el éxito de estas formas de organización es también pensar que la transmisión de saberes respecto a los procesos formativos, se validan en el tiempo con prácticas que al menos, para los participantes de la FCU, rinden frutos a nivel social.

- De manera paralela, se encuentra el semillero de género, como espacio de formación puntual para las niñas delegadas de los diversos escenarios de la fundación. En palabras de una de sus integrantes, “es una organización de niñas y mujeres en donde hablan de los problemas de las niñas, los problemas de sus pueblos y los problemas que nos tenemos nosotras” (FCU, 2023)

En el encuentro observado en mayo de 2023, 16 niñas se reunieron con Blanca Lilia Rodríguez, responsable de la participación y la incidencia de la FCU, para tratar un tema que tenían como compromiso para exponer, se trataba de la violencia y el maltrato a las mujeres.

Dos de las niñas, con cartelera en mano, expusieron dos historias cuyas protagonistas fueron maltratadas hasta el punto de optar por el suicidio, basado en casos reales cercanos a las niñas expositoras. Alrededor de ello se generó una charla con tres temas adicionales basados en las características de las asistentes: la situación de las niñas de comunidades negras, las niñas migrantes y las niñas trabajadoras (en esta ocasión en las plazas de mercado). Respecto a las primeras se mencionaron temas de discriminación racial en los colegios, lo cual, atentaba contra sus intenciones de poder expresarse libremente; las niñas migrantes, específicamente de Venezuela, manifestaron ser rechazadas por algunos de sus compañeros debido su forma de hablar o de entender los temas de las clases, y las niñas trabajadoras en las plazas comentaron que en algunas ocasiones, algunos adultos las miran de forma morbosa, lo cual les causa inseguridad en sus actividades cotidianas y alrededor de ello, se rescató la importancia de denunciar posibles actos de vulneración de derechos y no quedarse calladas.

Adicionalmente, el encuentro también buscó definir algunos temas para ser investigados en encuentros posteriores como parte del plan de acción del semillero, tales como las violencias basadas en género, el acoso y la discriminación. Esto como concordancia de uno de los cuatro enfoques organizativos que propone la FCU: Potenciar la igualdad de género basándose en “promover relaciones equitativas de género y generacionales que se fundamenten en el goce pleno de los derechos humanos, el respeto a la diversidad y a la orientación sexual, la solidaridad y la responsabilidad compartida.” (Fundación Creciendo Unidos, 2024). De esta manera, la FCU destaca que al promover la igualdad de género se impacta en la transformación de otras desigualdades tales como la división sexual del trabajo, la propiedad privada, la participación política, el uso del espacio público, la toma de decisiones, entre otros.

Los tres enfoques adicionales, además de promover la igualdad de género, buscan: “Impulsar una Nueva Cultura de Infancia”, término tomado del movimiento de NNAT’s que promueve la participación protagónica en la toma de decisiones según su propio parecer y responsabilidades como sujetos responsables frente a la sociedad; “Fortalecer el enfoque de derechos y la participación protagónica”, en la medida en que los niños y niñas se les conciba como sujetos sociales de derecho con capacidad de movilizar transformaciones sociales y cambios culturales; e “Incrementar la incidencia y participación política”, logrando movilizar a actores como la familia, educadores, profesionales de infancia y a la sociedad en general, como garantes de los derechos de niños y niñas y la responsabilidad que esto supone, como contribución a la participación protagónica. (Fundación Creciendo Unidos, 2024).

Respecto a las representaciones de infancia que se han contemplado en la FCU, (basadas en el estado del arte y el marco teórico de esta investigación) pueden enmarcarse en el recorrido de la población infantil desde la pre-ciudadanía hacia la ciudadanía, entendida la primera como una base de formación previa para una posterior participación democrática a futuro; sin embargo, dicho escenario puede verse superado en la medida en que los niños y niñas, paralelamente a su proceso formativo, ya se constituyen como ciudadanía activa en múltiples escenarios deliberativos (como las asambleas) y espacios representativos (en comunicación directa con la población civil

y dependencias estatales). Lo anterior, obedece a una proyección sobre el interés de la FCU para constituir una real participación protagónica como una alternativa para realizar de la participación infantil, un ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas.

2.4 Transformaciones en los procesos organizativos y en las miradas sobre las infancias

Como se ha detallado en los apartados precedentes, tanto AFANE como FCU, inician sus procesos organizacionales antes de la *Convención* y unos años después, con la firma de esta, las fundaciones encuentran una serie de retos, un cambio entre dos representaciones de infancia.

De acuerdo con Durán Strauch (2016),

Antes de los 1990 lo que hoy se llaman políticas públicas de infancia y adolescencia eran acciones sectoriales dirigidas a suplir las que se consideraban necesidades de los más jóvenes, necesidades pensadas más desde el control social y la reposición futura de la fuerza laboral que desde el desarrollo integral y la inclusión social. (...)

Estas políticas estaban dirigidas a un niño-niña homogéneo, el niño-niña ideal de la modernidad occidental, dependiente de los adultos, objeto de su cuidado y protección y supeditado plenamente a sus padres a quienes debía obediencia y gratitud, y quien no tenía jurídicamente los derechos reconocidos a las personas adultas. En contraste con ese niño-niña ideal, millones de niños y niñas padecían una inhumana explotación laboral, eran víctimas de la esclavitud, el abuso, el maltrato físico, la trata o la vida en la calle, lo que generó una respuesta en la sociedad que llevó a la construcción de la idea de los derechos del niño y a un largo proceso de institucionalización de los mismos. (pág. 58).

Por esta razón, surgen en las dos fundaciones, programas iniciales para proteger a los niños y niñas ante vicisitudes sociales que afectan directamente su integridad.

Recordemos por ejemplo, que el programa de Educación Preventiva de AFANE y la Casa Escuela de la FCU, buscaron en sus inicios alejar a la infancia del consumo de drogas mediante la ocupación del tiempo libre haciendo uso de talleres productivos y adicionalmente reducir la deserción escolar mediante la alfabetización; escenarios garantizados en espacios físicos de protección, constituidos por la organización social.

Según Reinel García (entrevista realizada en febrero de 2024) en San Cristóbal se encontró con una comunidad marcada por una fuerte arremetida contra la vida de los jóvenes debido a la mal llamada <<limpieza social>>³², y por la informalidad económica (el trabajo en las plazas de mercado) que generó una necesidad por parte de las organizaciones sociales de vincular la mayor cantidad de jóvenes y adolescentes a procesos culturales, de concientización política y de desarrollo económico, con el ánimo de proteger su integridad y mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas de la localidad.

Tanto AFANE como FCU se plantearon en sus inicios el desarrollo de estrategias que permitieran a niños, niñas y adolescentes, capacitarse para adquirir cierta mejora en su calidad de vida ligada a el desarrollo económico, mediante la enseñanza de saberes prácticos en artes y oficios.³³ Sin embargo, según Reinel García, “nos decían que bueno, parece que ustedes ponen a trabajar allá los niños en los talleres, entonces (...) los están explotando y bueno, tuvimos así como personas adultas que decían eso porque no entendían cuál era la dinámica de trabajo” (pág. 2).

³² Se constituye como un fenómeno violento perpetuado por grupos armados que buscan erradicar problemáticas sociales por mano propia con las cuales están en desacuerdo, por ende, se ataca a poblaciones cuyas “(...) víctimas portan consigo una marca de identidad: habitar la calle, un oficio sexual, delinquir, ser joven popular, lo cual, según los perpetradores, condena y despoja de toda dignidad a las víctimas, reduciéndolas a la condición de mal que es necesario extirpar.” Véase: (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013)

³³ En ambas fundaciones se planteó en sus inicios la formación en panadería, en tejidos, telares y confección como fuente de ingresos y a su vez, como proceso formativo para niños y niñas. A la fecha (2024) AFANE realiza procesos esporádicos de formación en confección, dentro de sus talleres de Educación preventiva. Por su parte, FCU cuenta con una oferta institucional de programas técnicos indica algunos y luego si remite al enlace (véase <https://www.fundacioncreciendounidos.org/instituto-de-formacion>)

Siguiendo con lo referido por Reinel García, en la FCU, inspirados un poco en el trabajo del pedagogo Anton Makarenko³⁴ y gracias al acceso a una finca agroecológica en Choachí, existió la posibilidad de ir a “recoger papa, a sembrar maíz y esto también a los chicos de la ciudad, les motivaba muchísimo.” (pág. 2)

Ya con la firma de la *Convención*, desde comienzos de los años 90 del siglo XX, se instauró

Un nuevo discurso sobre los niños y las niñas, sobre su relación con el mundo adulto, con la política, con la sociedad. Un discurso de igualdad teórica que se viene a contraponer a profundas desigualdades históricas, permitidas y reproducidas desde diferentes discursos de poder. Un lenguaje de derechos, que se viene a contraponer a un lenguaje de deberes y obligaciones. Un lenguaje de autonomía-libertad que se opone a una mirada de dependencia y obediencia. Un lenguaje sobre libertad de expresión que se opone a una mirada de potestad absoluta de los adultos. Un lenguaje de obligaciones no de los niños y niñas, sino de los adultos hacia ellos. (Durán Strauch, 2016, pág. 59)

La relación entre adultos-niños y niñas, que hasta ese momento se venía trabajando, comienza a entrar en tensión, en tanto se da lugar a un cambio de paradigmas. Hay que pensar que en dicha relación, la instauración primaria alrededor de las representaciones de infancia ha sido abordada por los adultos desde la institucionalidad; para Durán Strauch (2016), los intereses de ésta se han situado por encima de la población infantil que dice proteger, acudiendo al discurso experto que no ha estado ligado necesariamente al abordaje de las disciplinas, sino más bien a los discursos estatales, agencias de cooperación internacional y ONGs en particular. Por supuesto, se constituye entonces como una tensión por la legitimidad.

Llobet (2010a, p. 18.) señala que detrás de la discusión sobre políticas de infancia y adolescencia no solo están las diferentes interpretaciones del tema de los derechos del niño, sino que se juegan proyectos de reproducción de la sociedad, modos de concebir las relaciones inter-generacionales, decisiones

³⁴ En Rusia de 1917, se pensaba una pedagogía activa, siguiendo una línea voluntarista y marxista de la fábrica y la producción agrícola e industrial. Véase: <https://pedagogia.mx/anton-makarenko/>

respecto a la distribución de capitales sociales (simbólico, económico, cultural) y construcciones sobre lo que se considera como problemas sociales legítimos. (Citado por Durán Strauch. p. 64)

En este punto, el estudio de estas dos fundaciones tiene vital importancia en la medida en que se puede encontrar conexiones entre los programas que han desarrollado a lo largo de su proceso organizativo y la relación que en medio de este han tenido generacionalmente los adultos- niños y niñas, bien sea en la continuidad o en la interrupción de los escenarios formativos apuntando a sintonizarse cada vez más con la representaciones de infancia que socialmente se han construido. A continuación se presenta un ejemplo de lo anterior:

Una parte de la historia en común de AFANE y FCU, sucedió precisamente entre 1993 y 1994 cuando en la localidad de San Cristóbal, según lo narra Guzmán Molina (2018), los jóvenes lograron organizarse en la denominada Mesa Juvenil Local hasta el punto de obtener recursos para el funcionamiento de una casa de la juventud en el barrio San Martín e incluso, equipos de dotación para las organizaciones que hacían parte de la mesa. Dicha Mesa Juvenil, logró avanzar en procesos del Plan de Desarrollo Local en 1993, 1995 y 1997

Un hito histórico fue un encuentro al que asisten 170 jóvenes el 27 de junio de 1993, una jornada completa en el Coliseo de La Victoria donde se organizaron comisiones en distintas líneas de intervención para la creación de condiciones para el fortalecimiento organizativo y participación: casa juvenil, un centro de información juvenil acompañado de capacitaciones, un fondo de iniciativas juveniles, programas de vinculación a la vida económica, salud Integral y Preventiva (programas de educación sexual y prevención de la drogadicción). Iniciativas juveniles por la paz, defensa y promoción de los derechos humanos tomar medida contra la “limpieza social”. (Guzmán Molina, 2018, pág. 227)

Se estableció así un comité provisional compuesto por jóvenes de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Casa Taller **Fundación Creciendo Unidos**, el Instituto para Niños Ciegos, Guacamayas Primer Sector y Juventud Trabajadora de Colombia (JTC),

con el ánimo de fortalecer el trabajo de base. Al siguiente año, se conformó un “comité local de juventud (...) donde participarían **Afane**, JTC, Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Apoyar y Gamma Ideas.” (Guzmán Molina, 2018, pág. 227. Énfasis propio)

Según el autor, la Mesa Juvenil tuvo dificultades en la implementación de un plan local para la gestión y el manejo de los recursos, debido a la falta de articulación entre las instituciones (incluyendo a las nuevas ONGs que se estaban formando) por causa del cumplimiento de sus agendas propias, lo cual crearía una dinámica de realización de eventos pero a partir de contratos.

La intención de estas organizaciones sociales por constituirse legalmente como fundaciones, obedeció a lógicas de financiación de los programas que desarrollan y al sostenimiento en el tiempo de estos, así mismo, aparecieron como una opción alternativa para la formación de niños y niñas ante la imposibilidad del Estado para abarcar los territorios de los barrios o las problemáticas específicas de la población.

Para los años 90 y 2000 entonces, retomando a Durán Strauch,

El surgimiento de nuevas obligaciones para los Estados, en medio de un modelo de desmonte del Estado benefactor, llevó en este periodo el fortalecimiento del llamado tercer sector como prestador de servicios a niños, niñas y adolescentes. Las ONG de los 70, alternativas al Estado, se transformaron en contratistas del mismo, con lo que entraron a jugar un papel importante no solo como operadores, sino como hacedores de políticas públicas. En muchos espacios aparecen estas organizaciones como la voz que defiende a niños, niñas y adolescentes y en ocasiones también como la voz de ellos y ellas. (pág. 79)

Hablando de cómo puede una organización social pasar a constituirse como fundación, en términos legales pueden darse algunas claridades, que pueden ilustrar en términos generales este proceso de acuerdo con el tipo de Organización sin Ánimo de Lucro que constituyeron la FCU y AFANE:

Para la Cámara de Comercio de Bogotá (Gaitán Sánchez, 2014) una fundación es la constitución como persona jurídica que realiza una o varias personas para el uso de

bienes o dineros que se ponen a disposición en la realización de actividades que puedan generar un bienestar social; por ende, el patrimonio de la fundación subsiste aún cuando sus administradores dejen de existir o sean reemplazados por otros. De esta manera, esta tipología de organización, si bien no concibe el ánimo de lucro, si puede constituir un conjunto de bienes y derechos legales que pueden ser utilizados por la comunidad beneficiaria a lo largo del tiempo.

De acuerdo con el estudio realizado por Hernández Cholo (2003), se mencionan algunas claridades muy importantes para entender el significado de una fundación según la legislatura colombiana y es que precisamente en la sentencia 2425 del 6 de octubre de 1977, el Consejo de Estado, define que

La fundación es la organización para la realización de determinados fines, reconocida como sujeto de derecho, que no consiste en una unión de personas. En la fundación no es menester que haya un determinado círculo de personas a quienes favorezca la fundación (fundaciones para fines científicos generales, hospitales] sino determinación de quienes tienen derecho a ser acogidos. (pág. 36).

Lo anterior, pone de manifiesto la idea de una transición generacional de las fundaciones estudiadas para su sostenimiento pero a su vez, una necesidad de generar valor patrimonial con el fin de generar un tipo de sostenimiento de las labores realizadas, un espacio físico (por ejemplo el de la Casa Taller de FCU o el de la Casa de AFANE que se mencionó en apartados anteriores).

Puede decirse que la historia de AFANE y FCU ha estado enmarcada por su apuesta por organizarse alrededor de la infancia, por subsistir económicamente para tal fin y por realizar una labor formativa que perdure en el tiempo de generación en generación, ofreciendo una ventaja legal (patrimonial) a unas organizaciones formadas en sus inicios desde el voluntariado social de sus integrantes.

De esta manera, la constitución legal de estas organizaciones sociales como fundaciones (AFANE en 1993 y FCU en 1994) cumplen con un propósito de promover una especie

de capacidad instalada³⁵ que en términos sociales podría entenderse como la posibilidad con que cuentan las fundaciones para ofrecer sus programas de formación con base a los bienes de los que pueda disponer. Por ende, es válido comprender que este tipo de organizaciones busquen la mayor parte de tiempo mecanismos de financiamiento para el desarrollo de sus actividades, mediante la conformación de convenios con instituciones (religiosas, educativas o de donantes), el apoyo del gobierno local (mediante la presentación de proyectos ante las alcaldías locales o distrital) y la autogestión (ollas comunitarias, aportes voluntarios o cursos formativos con un pago monetario adicional).

A continuación se hace una lectura de dichos espacios formativos y la manera en que estos han promovido una continuidad de las apuestas organizativas.

2.5 Los escenarios formativos para la infancia como espacios para la transmisión intergeneracional de saberes

El tema de la participación infantil ha trasegado por tendencias que vinculan a los niños y niñas en múltiples escenarios que los enmarcan, los limitan o los potencian como garantes y protagonistas de sus derechos. El contexto del cual hacen parte repercute directamente en el ejercicio de dicha participación; se puede llegar a un nivel muy alto de empoderamiento o por el contrario puede pasar que se invisibilice totalmente el carácter protagónico de los niños y niñas.

La *Convención* como un documento de carácter estructurante de la realidad social de los niños y niñas, suele ser objeto de investigación en la medida en que sus aportes teóricos puedan ser implementados para garantizar los derechos políticos y sociales de la infancia en determinados países. A partir de allí, surgen reflexiones tendientes a validar o reformar aspectos esenciales de dicho tratado en su aplicación tanto en instancias de

³⁵ Como concepto tomado de la economía y los procesos industriales, puede entenderse la capacidad instalada como el volumen de producción que puede obtenerse en un periodo determinado, de acuerdo con que los bienes que se dispongan suplan una oferta de servicios por un periodo de tiempo específico. (véase: <https://ibague.gov.co/portal/admin/archivos/publicaciones/2022/24234-DOC-20220404114255.pdf>)

construcción de políticas públicas, como en simples ejercicios deliberativos en la vida cotidiana.

El grado de involucramiento de los niños y niñas en estos procesos, conformará otra parte amplia de los estudios realizados, demostrados con el análisis de factores como la ciudadanía y la democracia. A partir de allí se develan relaciones de poder entre los niños y niñas y los adultos (representados a su vez por individuos, organizaciones e instituciones) al existir patrones de representación cultural que en ocasiones menosprecian las opiniones de los primeros y validan los argumentos y propuestas de los segundos, constituyéndose de tal manera una tensión que permea constantemente la gran mayoría de los niveles de participación infantil y adolescente.

El aspecto más avanzado respecto a la participación infantil puede llegar a ser el concepto de protagonismo. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones encontradas en el estado del arte de este estudio, dicha noción surge especialmente en contextos de vulnerabilidad y ante la necesidad perentoria de lograr una concreción de derechos que han sido desvirtuados.

Las fundaciones fueron estudiadas en esta investigación en términos de la relación fundamental entre adultos-niños y niñas. Dicha relación está justificada por el involucramiento de los niños y niñas como actores de un proceso formativo, gestado inicialmente por los adultos, que pretende desarrollar procesos sociales en sus entornos locales.

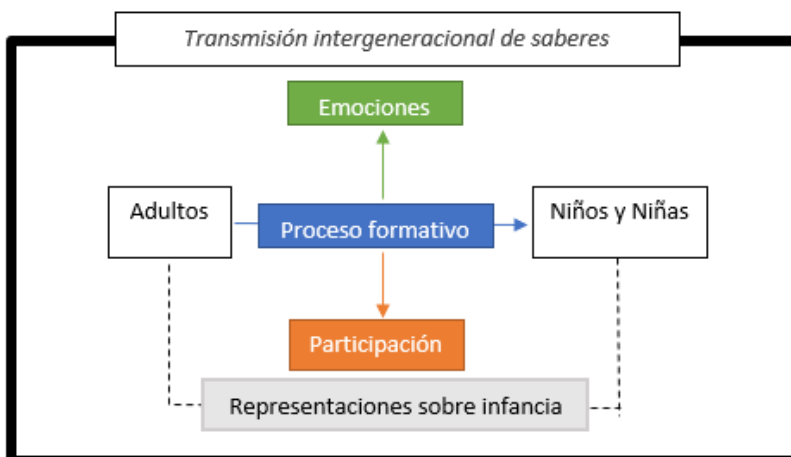
Otra parte de la relación depende de las representaciones sobre infancia que dentro de este proceso se construyen, pues es a partir de allí donde los resultados del proceso formativo y de la participación infantil pueden reevaluarse.

Estas relaciones se encuentran enmarcadas en un escenario general donde se produce una transmisión intergeneracional de saberes como garantía del proceso organizativo en el tiempo actual, reconociendo las apuestas del tiempo pasado y las apuestas para una sucesión futura. En términos generales, entiendo los procesos de las fundaciones a través del tiempo como un producto de las relaciones de sus miembros, las cuales se

encuentran atravesadas por procesos formativos como el de la transmisión de saberes y procesos participativos en donde se encuentran presentes emociones.

Lo anterior es planteado en el siguiente esquema:

Ilustración 3. Relación adultos-niños y niñas en organizaciones sociales



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, ¿qué tipos de saberes se transmiten en dichos espacios formativos? Puede clasificarse en dos sin que sean excluyentes uno del otro sino que se complementan entre sí, en todo momento: primero, los que se encuentran asociados a promover la adquisición y práctica de valores éticos, morales y culturales como formas de reproducir la identidad de las fundaciones dentro de contextos específicos a nivel local, regional y/o nacional; segundo, saberes ligados a procesos prácticos tales como la utilización de mecanismos de participación (como los procesos asamblearios), el desarrollo de actividades culturales (como la danza, los festivales infantiles, la música) y aquellas actividades técnicas que hacen parte de la organización interna de las fundaciones (normas, procedimientos y tiempos).

Para entender la manera en que los saberes se transmiten al interior de las fundaciones, es preciso analizar por qué se prioriza la noción de lo formativo, sobre, por ejemplo, los conceptos de divulgación del conocimiento desde la educación y la pedagogía.

Si bien es cierto que la formación no se recibe, sí implica mediaciones. Las mediaciones son variadas, diversas; los formadores son mediadores humanos; lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida. Para las organizaciones, la formación se garantiza a través del "acompañamiento" que realizan las personas "más formadas" a las menos formadas. Así, por ejemplo, los fundadores ayudaron a formar a la primera generación; ésta, a su vez, asume la responsabilidad de formar a los nuevos, y así sucesivamente: "Así como me formaron, ayudaré a formar a otros". (Barragán, Mendoza , & Torres, 2006, pág. 18)

Y es que lo anterior radica en que los procesos de AFANE y FCU han encontrado en el acompañamiento adulto de los niños y las niñas, una estrategia metodológica para promover la participación, puesto que su actividad como fundación permite involucrar lo educativo (desde intencionalidades políticas de transformación social); así como involucrar el saber pedagógico (la reflexión sobre la propia experiencia educativa) (Barragán, Mendoza , & Torres, 2006) pero partiendo de las experiencias de los formadores como miembros históricos de la organización.

Dentro de la historia organizativa de estos adultos formadores, es preciso resaltar un legado procedente de la Coordinadora Distrital de Educación Popular, la cual, a comienzos de la década de los años 1980, buscó organizar los procesos organizativos que se estaban gestando a nivel barrial, utilizando la estrategia de los Centros de Educación Básica de Adultos -CEBA- inspirados en una corriente latinoamericana basada en la Educación Popular de Paulo Freire, acerca de promover la alfabetización en adultos, como una forma de responder a las necesidades educativas y formativas de la organización social (Duran Rojas & Quevedo Figue, 2012). Para el caso de AFANE, Germán Sánchez dentro de su experiencia fue integrante también de PEPASO, obteniendo de allí una mirada de la formación para con los niños, niñas y adultos, sobre todo en cuanto a la importancia del proceso educativo de la alfabetización como estadio primario para formarse de cara a enfrentar los retos de organizarse socialmente.

Con esta idea, los escenarios formativos planteados por las fundaciones, desde sus inicios pretendieron poseer ese carácter transformador y participativo de la educación como mecanismo fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y sus familias, por ejemplo,

La Fundación Creciendo Unidos, si bien es que a través de sus diferentes programas ha contribuido al mejoramiento sustancial de la calidad de vida de las familias, ve la necesidad de hacer un trabajo más político y más organizativo que lleve a las familias a construir, desde sus intereses, proyectos colectivos que permitan diseñar una mejor vida para todos. (García , 2004, pág. 260)

Se ha visibilizado con los diarios de campo realizados en esta investigación, que los escenarios formativos analizados cuentan con amplio contenido de experiencias personales y que en ese intercambio de formas de entender el mundo, se generan diálogos de saberes intergeneracionales dentro de un contexto que busca promover la participación infantil, como parte de un proceso donde se construyan cambios a nivel personal y social.

Las observaciones que se realizaron para este trabajo se hicieron en escenarios donde ambas fundaciones apostaron porque los adultos pudieran compartir sus experiencias de formación que han implementado desde hace muchos años, con los niños y niñas asistentes. En AFANE, el espacio de educación preventiva (el cual incluye asesoría de tareas) danza y música. En FCU, las asambleas de delegados y el semillero de género.

Para empezar, se describe uno de los espacios donde ocurrieron las observaciones, entorno a las formas en que se organiza el lugar, las disposiciones de los elementos y el uso que los miembros de las fundaciones les dan a estos dentro del proceso formativo. Por ejemplo, se observó en AFANE el espacio de educación preventiva:

Al costado derecho de la entrada se encuentra el escritorio de don Germán y rodeándolo dos muebles que parecen contener archivos y uno más con material de papelería y didáctico y por supuesto, la tienda, justo detrás del escritorio. A primera vista desde la puerta, en frente hay una biblioteca inmensa que ocupa casi toda una de las paredes más largas del salón. (...) si se mira a la izquierda, están las mesas donde se ubican los niños y niñas. Son cuatro mesas, pero unidas conforman dos mesas en forma de “L” donde se realizan las tareas. Estas se encuentran iluminadas por varios ventanales. Contra uno de los muros, dos computadores bajo un ícono con un letrero que dice “centro de cómputo”.

Otros letreros más pequeños rodean los muros del salón, específicamente con los mensajes: “Buenos días, tardes y noches” (un poco escondido en medio de la gran biblioteca), “puedo”, “por favor” y “gracias” (estos ubicados alrededor de las mesas de tareas). (Diario de campo AFANE 8 de marzo 2023. P.3)

En FCU, se encuentra en una de las asambleas de delegados:

Alrededor de unos 30 niños y niñas con edades alrededor de los 9 a los 15 años, están ubicados en muchas mesas de un salón que de por sí es un restaurante campestre. Van a recibir un refrigerio, creo que ese es el primer momento del encuentro.

Blanquita³⁶ pasa por cada una de las mesas saludando y aprovecha para ir coordinando algunas cosas pues hoy se llevará a cabo la Primera Asamblea regional y el Segundo encuentro del semillero de género de la Fundación Creciendo Unidos.

Tres adultos (dos mujeres y un hombre) hacen presencia en medio de tantos niños y niñas. Una de ellas va acompañando en su recorrido a Blanquita; la otra se encuentra sentada junto a unos niños y niñas y él parece el encargado de

³⁶ Blanca Lilia Rodríguez fue la persona encargada de coordinar las asambleas en Bogotá y el semillero de género; es además quien acompañó mi proceso investigativo con la FCU.

organizar los computadores, el proyector, el celular para grabar y lleva sobre si una cámara fotográfica. (Diario de campo FCU 20 de mayo 2023. P.2)

Por lo general, los espacios que se visitaron poseen elementos que contribuyen a generar un escenario académico y participativo, en un principio ordenado por los adultos y a medida que avanza cada una de las sesiones, el espacio empieza a ser configurado por los niños y niñas de acuerdo con las dinámicas de los encuentros. AFANE, por ejemplo, dispone el salón de reunión con sus mesas en “L” en las que se ubican grupos de niños y niñas para realizar sus tareas, las cuales terminan siendo arrinconadas una vez estas se han finalizado y empiezan las actividades alternativas al apoyo escolar, se guardan los cuadernos para poder jugar, danzar o desarrollar trabajos didácticos, decorativos y lúdicos.

Las mismas mesas por grupos, pero en la FCU, por lo general terminan volviéndose una gran mesa redonda para el debate y la participación, la definición de tareas puntuales por grupos y una dispersión de estos, quienes se toman un tiempo para realizar sus labores y retornar a socializar sus logros ante los demás.

En este punto los adultos parecen dar todos los recursos necesarios (incluso los ganados históricamente; cada silla, cada mesa, cada libro y lápiz ha sido gestionado en algún momento por ellos) para que los niños y niñas se dispongan a relacionarse, organizarse y cumplir las tareas por las cuales han sido convocados. Así mismo, otros recursos de índole discursivo también han sido utilizados históricamente; algunas frases enunciadas por adultos, niños y niñas de la fundación AFANE, denotan precisamente cómo a partir de experiencias particulares se pretende orientar los procesos formativos: “A su edad a él no le daba pena cantar”³⁷; “Árbol que nace torcido sí se endereza...algún día”³⁸; “nadie dijo que iba a salir de una sola vez”³⁹; “Dese cuenta que si usted trabaja como Dios manda, nadie le friega la vida”⁴⁰ De aquí se denota que

³⁷ Diario de campo AFANE 17 de julio de 2021. Pág. 3.

³⁸ Diario de campo AFANE 6 de agosto de 2021. Pág. 2.

³⁹ Diario de campo AFANE 10 de julio de 2021. Pág. 2.

⁴⁰ Diario de campo AFANE 22 de febrero de 2023. Pág. 2.

lo formativo responde a procesos de cultura popular, mediante enunciados que no son tan pensados desde lo educativo solamente como una intencionalidad de los adultos en términos de transformación política de un sistema, ni tampoco obedecen estrictamente a ajustes pedagógicos sobre formas adecuadas y métodos de enseñanza, sino más bien, lo formativo aparece en medio de estas dos nociones a partir de un concepto fundamental: las relaciones, específicamente de un contexto que conjuga los escenarios formativos de las fundaciones con las experiencias cotidianas de los participantes (por ejemplo, al articular las labores del colegio con el proyecto de vida en AFANE o la formación como delegados de una asamblea infantil en FCU, desde roles como niños y niñas trabajadores en plazas de mercado).

Esas formas de transmitir saberes desde lo popular, reproduce y renueva el *capital cultural* de una generación a otra. García Canclini (1982) apoyándose en Bourdieu, menciona que dicho capital cultural, si bien pretende representar aspectos comunes para toda la sociedad, tan solo pertenecen a un grupo específico que cuenta con los medios para apropiarse de esos bienes culturales. En este caso las fundaciones estudiadas, se constituyen como instituciones que administran, transmiten y renuevan ese capital cultural hasta el punto en que dicha transmisión de saberes contribuye a la conformación de cada subjetividad a partir de la generación de *hábitos*, los cuales marcan la pauta para la comprensión de los fenómenos (en el caso de este estudio el de la participación) y la acción en torno a este. “De los hábitos surgen *prácticas*, en la medida en que los sujetos que los internalizaron se hallan situados dentro de la estructura de clases en posiciones propicias para que dichos hábitos se actualicen” (Énfasis en el original. García Canclini, pág. 56)

De acuerdo con esto, la participación de niños y niñas en estas fundaciones se tornan protagónicas en la medida en que su vinculación a los procesos formativos tiene muchas más ventajas para un ejercicio deliberativo, que aquella población que no hace parte de estas formas de organización social; esto obedece a una lógica en donde las relaciones con adultos que han llevado históricamente un proceso social en el ámbito comunitario son estrechas y colaborativas.

Dentro de este contexto relacional, es clave mencionar el papel de la subjetividad entendida tal como

aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra (Alvarado, y otros, 2012, págs. 69-70)

Precisamente, la construcción de la subjetividad es analizada, por los mismos autores en un ambiente relacional, en la medida en que la interpretación de las experiencias individuales surge de los significados colectivos en una cultura (pág. 70, refiriendo a Bruner, 2004). También, mencionando a Gergen (pág. 70), el sujeto se construye y controla en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica.

De esta manera, las fundaciones recrean una identidad donde el individuo se ve inmerso al construirse como sujeto dentro de un ejercicio participativo, a la vez que se encuentra mediado por escenarios formativos donde interactúa con otros, como parte de un círculo cultural que enmarca su posición social, la cual lo hace parte de una organización de niños y niñas que interlocutan con su comunidad, desde sus propias experiencias. Es por ello que en esta investigación se le da prioridad a lo relacional como ese factor que constituye los procesos de formación y de participación, puesto que, “más que en los procesos individuales, las relaciones y los vínculos interpersonales son un propósito, un contenido y una mediación necesaria de la formación dentro de las organizaciones.” (Barragán, Mendoza, & Torres, 2006, pág. 21) para nuestro caso de organizaciones que devinieron en fundaciones.

Como parte de este proceso formativo, es preciso hablar del desempeño de roles como forma de la organización al interior de las fundaciones. Por un lado, se encuentra el rol de los formadores adultos quienes coordinan los espacios a nivel físico y logístico (aquellos que gestionan el salón en cuanto a su infraestructura y los recursos que se utilizan dentro de ellos, bien sea el tiempo y los materiales para el desarrollo de las

sesiones), así como a nivel organizativo, lo cual incluye desde la convocatoria para reunir a los niños y niñas, gestionar los permisos necesarios, hasta establecer una guía básica sobre los temas a tratar y el tipo de formación a implementar.

Por otro lado, se encuentran roles para los niños y niñas. En el caso de FCU, se mencionaron previamente las funciones de los asambleístas, delegatarios y coordinadores en el espacio de las asambleas, así como el de participantes y expositoras, por ejemplo, en el caso del semillero de género. En cuanto a AFANE, se visibilizaron roles ligados al control de los tiempos para el desarrollo de las tareas y de las dinámicas posteriores al espacio de asesoría de las mismas, así como liderazgos sobre los pasos a implementar en la coordinación de las danzas.

Es preciso además, analizar un rol más, el mío como investigador. Recuerdo el primer encuentro con AFANE el 21 de febrero de 2023 (luego de algunos meses sin encontrarnos); tuve que ser presentado ante los niños y niñas pues, tras mi ausencia, ingresaron muchos más que no conocía. El diario de campo de aquel día incluye básicamente las formas en cómo percibo desde mi rol externo, las formas en que los niños y niñas se organizan tanto en el espacio como en la distribución de tareas, por ejemplo, al visibilizar cómo empiezan a disponerse en el salón, frente a lo cual comenté:

Cada vez llegan más niños y niñas y se empiezan a organizar nombrando a “don Germán” constantemente, para intentar ordenarse según lo que el habría indicado al parecer tiempo antes.

Otra niña mayor llega y dice “sacan todos los cuadernos mamitas, a ver papitos los cuadernos” y luego prosigue, “usted tiene que coger ese (señalando con la boca uno de los dos computadores disponibles en el salón), no siempre tiene que coger el mismo”.

Una tercera niña mayor (tal vez 1 año mayor que las otras dos y con uniforme de colegio), exclama a uno de los niños sentados, pero un poco fuerte como para

que se escuche en medio de las dos mesas, “¿usted no tiene tarea?, ¿aquí quién tiene tareas?, si no pues saquen el cuaderno de AFANE.⁴¹

De esta manera, algunos de los roles descritos líneas arriba, empiezan a cumplir su función: transmitir ordenes, saberes, instrucciones; esto conlleva implícitamente a generar tensiones en las relaciones de los miembros de la fundación y de esta manera, respuestas de cada uno de ellos sobre acatar o no las indicaciones sobre su proceso formativo. Las relaciones de los niños y niñas con los adultos no necesariamente son directas. Ya se replican ciertos comportamientos o instrucciones que parecieran autónomos, pero que están condicionados por el mundo adulto, es decir, si bien los formadores suelen impartir instrucciones sobre las formas de realizar las actividades dentro de los escenarios formativos, los niños y niñas empiezan a replicar esos comportamientos de manera que ejercen un autocontrol sobre ellos mismos o sobre los demás. Por ejemplo, los momentos en que se pide silencio para debatir en las asambleas de FCU, muchas veces son solicitados por los mismos niños y niñas, o en AFANE la distribución en el espacio de cada uno de los participantes se da en función de lo que los niños y niñas mayores consideran, para mejorar el proceso (no juntar niños y niñas que hablen demasiado entre si e interrumpan las tareas de los demás, por ejemplo).

¿Podría hablarse de participación en la medida en que a su llegada realizan las acciones de manera autónoma? o ¿Podría ser obediencia ante órdenes dadas previamente por los adultos? Esto puede contestarse, como se lee en el diario de campo enunciado previamente, nombrando al adulto del espacio como la fuente primaria de la orden, al cual remitirse en caso de que no se esté cumpliendo.

En FCU, estos roles pretenden ser distribuidos en cada una de las sesiones, puesto que incluso, para una sola reunión, se eligieron <<dignatarios>> (coordinadores, relatores y manejadores de tiempo) los cuales controlarían esos procesos en específico. La tensión vendría cuando los adultos, niños y niñas de la organización tenían que recordar a los dignatarios en medio de la sesión, sus funciones, puesto que a veces no eran lo

⁴¹ Diario de campo AFANE, 21 de febrero de 2023.

suficientemente rigurosos con su tarea, al no tomar apuntes (en el caso de los relatores) o al dispersarse y no dirigir la toma de la palabra (en el caso de los coordinadores) o no llevar el tiempo adecuado para las intervenciones (como tarea de los manejadores de tiempo). Efectivamente hay roles definidos para los niños y niñas; el de los adultos pareciera ser invisibilizado, pero se percibió que los adultos sí tienen una tarea intrínseca: dirigir la actividad ya sea con pequeñas intervenciones, haciendo pausas para advertir el cumplimiento de los dignatarios o tomándose la palabra para reorganizar la sesión. Por ejemplo:

Una de las niñas viene con su cartelera desde el salón donde estábamos, exclusivamente a exponer y luego devolverse, pues estaba también cumpliendo su rol de dignataria relatora.

La niña empieza a exponer, Blanca por momentos va dando pequeños comentarios como para ir guiando la exposición y luego se aparta.

- ¿Pero le está hablando a ella o a nosotras? -exclama una de las otras niñas del público.
- A ustedes también – responde la expositora-

Blanca se sienta cerca mío sin intervenir y susurra “ay, por eso a mí me encantan mis comadres” (con cara de picardía haciéndome entender que ellas mismas pueden regular la exposición).⁴²

Retomando, si se entienden los escenarios formativos como parte de un proceso de las fundaciones por generar un ejercicio de participación, se deduce también que se están reproduciendo prácticas que han permitido la transmisión de saberes entre generaciones y que dichos conocimientos, validan constantemente las identidades organizativas estudiadas, es decir, los miembros evalúan con su práctica el grado de aprehensión de los saberes propuestos por las fundaciones para un contexto social más amplio.

⁴² Diario de campo FCU. 20 de mayo de 2023.

En este punto, ya se tuvo un acercamiento a las representaciones de infancia y las transformaciones que estas han tenido para las organizaciones a lo largo del tiempo; se describieron algunos de los escenarios formativos que se han desarrollado como una apuesta de las fundaciones para la promoción de la participación infantil; ahora se expondrán los puntos de encuentro y desencuentro que han tenido las fundaciones sobre las representaciones de infancia y el desarrollo de la participación

2.5 Puntos de encuentro y desencuentro entre fundaciones respecto a la participación infantil

Es importante destacar que AFANE y FCU, han sido el producto de una historia y un escenario en común, en tanto formas de organización social surgidas para mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y sus familias en condiciones vulnerables, que se generaron en la localidad de San Cristóbal desde la década de 1980, pero que tienen sus indicios incluso desde la conformación urbana del sector en décadas anteriores; desde las experiencias personales y profesionales, en este caso de Germán Sánchez (por ejemplo desde su rol como formador en PEPASO) y Reinel García (con sus nociones formativas basadas en pedagogías comunitarias como las de Piaget y Makarenko, entre otras). A partir de su trayectoria, estas dos personas constituyeron formas de reivindicar los derechos de la población infantil, justo antes y después de la firma de la *Convención*, como hito transversal que marca la pauta para desarrollar ejercicios de participación enmarcados en la importancia del reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos. Aunado a estas condiciones, se suma en ambas fundaciones la cercanía a organizaciones religiosas, especialmente ligadas a la Iglesia Católica. Es de recordar que AFANE y FCU nacieron inmersas en perspectivas que ya tomaban fuerza en la localidad, como las de las hermanas asuncionistas (fundadoras de AVESOL), la teología de la liberación, la presencia de la Compañía de Jesús en el barrio obrero Villa Javier, la parroquia Madre del Divino Amor y Nuestra Señora de Altagracia, con influencia cercana para AFANE, entre otras.

El factor económico también influyó en las dos organizaciones hoy fundaciones, desde dos perspectivas: Una por la clara intencionalidad de mejorar las condiciones de vida

de niños, niñas y sus familias. en el caso de AFANE por ejemplo, cuando al atender población con discapacidad buscó generarles autonomía para que pudiesen trabajar en oficios como la panadería y confección para de esta manera recaudar recursos para sus tratamientos médicos. En el caso de FCU también los mismos talleres como parte de la formación para el trabajo y el desarrollo urbano y además desde la protección del trabajo infantil por ejemplo, en las plazas de mercado de la ciudad. La segunda perspectiva respecto a la incidencia del factor económico en las fundaciones, es la consecución de recursos para el robustecimiento y consolidación de sus programas de formación, de allí la necesidad de que ambas organizaciones dieran el paso a constituirse como fundaciones, como mecanismo jurídico para la obtención de donaciones o la participación en programas de gobierno para financiar proyectos.

Respecto a los puntos de encuentro o desencuentro en el campo de lo participativo, puede empezarse esta discusión a partir de un análisis general sobre cómo AFANE y FCU se han visto relacionados con los enfoques teóricos de la participación infantil, planteados previamente en el estado del arte de esta investigación, de acuerdo con lo evidenciado por Save the Children (2002), donde se clasifica la participación en varias etapas: las dispuestas por la *Convención internacional de los derechos del niño* (1990); la escalera de la participación, propuesta por Roger Hart (1992); la teoría de la precidadanía (García & Micco, 1997) y el del protagonismo infantil, estudiado desde la década de 1970. Teniendo en cuenta que argumentos como los de Hart, García & Micco, abordan la participación como un proceso lineal; un ascenso por una escalera desde lo menos hasta lo más participativo para el primer autor y un tránsito desde lo precidadano hasta lo ciudadano, mediado por un proceso formativo en ese trasegar, para los segundos autores; ambos enfoques explican una participación menor de niños y niñas en tanto no cumplan su mayoría de edad y se consideren no aptos políticamente para ser parte de una ciudadanía activa, alejándose del adultocentrismo.

Para empezar con el análisis de ambas fundaciones se escogió dos de los enfoques enunciados previamente. El primero, basado en los efectos de la *Convención* como la base para el desarrollo del ejercicio participativo de los niños y las niñas, sin desconocer

el rol de los adultos en este proceso; el segundo, la posibilidad de pensar en un posible protagonismo infantil, teniendo en cuenta que la incidencia que realizan los niños y niñas sobre sus entornos más próximos, cuenta con un alto componente de participación, respecto a la validación que hacen sobre las formas en cómo están siendo formados y a partir de allí, proponen diversas miradas desde su rol como sujetos de derechos.

La *Convención*, de acuerdo con Trilla y Novella (2011) debería analizarse de tres formas, que según ellos, acercaría la norma, a la realidad de su aplicación. Es vinculante, en la medida en que incluye para niños y niñas, derechos políticos que se encontraban destinados solo para los adultos (en las convenciones anteriores de 1924 y 1959)⁴³, y que a partir de 1990, la participación se extiende como ejercicio para toda la sociedad; segundo, apuesta a que la participación transforme todos los ámbitos en los que se produzca y no solo en los límites de los temas infantiles, y tercero, sugiere que se vinculen procesos formativos como parte del mejoramiento de los contextos dentro de los cuáles los niños y niñas actúan, como un ejercicio del que deben ser parte como ciudadanos constantemente.

En efecto, AFANE y FCU, estuvieron ligados a procesos relacionados con la organización comunitaria que en San Cristóbal empezó a tomar mayor fuerza en la década de 1980, con procesos como la alfabetización para adultos (basados en la educación popular), la formación para el trabajo como se mencionó previamente, (evidenciada por el desarrollo de talleres para niños, niñas y jóvenes en oficios como la panadería, las artesanías, la danza y la música), ligando sus intereses a la autonomía de la infancia

⁴³ Cots (2005), mencionado por Trilla y Novella (2011), analiza que la inclusión de derechos civiles y políticos dentro de la *Convención*, específicamente aquellos que superan los meros derechos de supervivencia y protección que hasta la década de los 80 se venían trabajando, tuvo un proceso en su escritura de alrededor de 8 años, a saber: “el respeto a la opinión del niño (artículo 12, uno de los llamados “derechos principales”) fue acordado en 1981, dos años después de que empezaran los trabajos de la Convención, los derechos de libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (artículo 14) se admitieron en 1984, junto con el derecho al acceso a la información pertinente (artículo 17, complemento del anterior); pero no fue hasta el año 1988 que se recogieron los de libertad de expresión y de información, el de libertad de asociación y de protección de la vida privada (artículos 13, 15 y 16, respectivamente).

mediada por el desarrollo de habilidades para la vida laboral (en AFANE, por los niños con discapacidad y en FCU los niños y niñas trabajadores de plazas de mercado, como la del barrio 20 de julio, en la misma localidad), las cuales, eran actividades que para ese momento se consideraban como muy propias de lo comunitario y popular. Con la firma de la *Convención*, cuenta Reinel en la entrevista realizada (2024),

Fuimos mirando otras estrategias, ¿no?, porque a veces también nos decían que bueno, parece que ustedes ponen a trabajar allá a los niños en los talleres, entonces (...) los están explotando y (...) tuvimos así como personas adultas que decían eso porque no entendían cuál era la dinámica de trabajo.

Como parte de consolidar esos procesos formativos traídos del trabajo comunitario, el paso a seguir fue constituirse como fundación para obtener recursos, definir los programas que se manejarían y consolidar grupos de trabajo; en últimas, establecer un lugar de encuentro propio para desarrollar ejercicios de participación e incidencia, adquiriendo una identidad y reproduciéndola ante la comunidad.

De esta manera, siguiendo los planteamientos de la *Convención*, se reconoció al niño como sujetos de derechos (de opinar, acceder a la información, pensar libremente y asociarse, por ejemplo), y es en el contexto en que ambas fundaciones brindan el espacio para que se reúnan, bien sea para hacer tareas escolares, danzar, participar en asambleas o en semilleros de género, todos estos como espacios de participación que posibilitan que los niños y niñas se reúnan para intercambiar ideas, proponer formas de organizarse alrededor de sus propios intereses e interactuar entre pares, tomando posición ante los saberes transmitidos por los adultos que los acompañan en sus escenarios cotidianos y por ende, tomando posturas acerca del contexto al cual pertenecen (escuela, familia, sociedad, fundación). En este sentido, es preciso indagar acerca del protagonismo infantil en ambas fundaciones como la cúspide que podría marcar sus procesos de participación, no como parte de un proceso lineal y ascendente donde una etapa supera a la otra, tal como se analiza con la escalera propuesta por Roger Hart (1992), sino más bien como parte de una dinámica donde se genera mayores

o menores niveles de participación, mediada por la relación niños, niñas-adultos, las tensiones que de esta se generan (aspecto que se trabajará en el siguiente capítulo), los grados de apropiación de los saberes transmitidos y los efectos prácticos de la incidencia social del ejercicio participativo.

Adicionalmente, hay que entender los procesos participativos de los niños y las niñas, no solamente como producto del proceso formativo compartido con los adultos o entre pares, sino que son las fundaciones, con sus referentes identitarios particulares, las que definen cómo han logrado garantizar el derecho a la participación dentro de su proceso a través del tiempo.

Las fundaciones de este estudio tienen en común que surgieron como garantes de los derechos de los niños y niñas de la localidad, ante situaciones de vulneración de derechos o peligro para sus vidas. Si se mira la historia en común con que ambas fundaciones empezaron su trabajo organizativo, puede retomarse a Jáuregui Virto (2017) por ejemplo, quien propone la idea de la “acción preventiva comunitaria” como un modelo de intervención social y educativa que estructura “modelos protectores” para la infancia a partir de la participación de los niños y niñas tal como han sido los intereses de AFANE (con su programa de educación preventiva) y FCU (con el afán de salvar jóvenes de la “mal llamada limpieza social” como expresaría Reinel en entrevista de febrero de 2024)

Siguiendo con el autor, justamente podría decirse que las fundaciones promueven el protagonismo en la medida en que desarrollan estrategias fundamentales tales como: la “participación socio comunitaria” al aportar alternativas de participación cuando no hay propuestas claras desde los ámbitos institucionales; generar un “acompañamiento socioeducativo” utilizando la experiencia de los adultos como copartícipes del proceso de la participación ligado a la creación de vínculos con las comunidades; el “trabajo en red” y la “Investigación – Desarrollo – Innovación” mediante la asociación a redes intercomunitarias ligadas a la participación infantil (en ambas fundaciones con la vinculación de estudiantes pasantes e investigadores y en el caso específico de FCU con su pertenencia a MOLACNATS).

Cabe recordar que el concepto de protagonismo infantil surgió con fuerza desde la década de los 70 por los movimientos de niños y niñas trabajadores en el Perú, por tanto, FCU, cuenta ya en su historia con un discurso que tiende a ser reproducido como parte de su identidad. Específicamente, esta fundación cuenta con un documento donde propone un módulo (mediante un taller que va desde los 45 minutos o jornadas de dos días) para que la participación protagónica se direcciona hacia ejercicios reales de control social a la gestión pública, mediante cuatro momentos: 1. Sensibilización: promoviendo la reflexión sobre democracia participativa; 2. Fundamentación: contextualizando las acciones de control ciudadano; 3. Focalización: orientando a desarrollar habilidades para el control ciudadano frente a derechos específicos de NNA y 4. Acompañamiento: promoviendo acciones de apoyo que dinamicen la creación de veedurías infantiles. (Obando, 2022) Si bien, dicho taller no fue observado dentro de esta investigación, si es preciso rescatar la importancia que tiene para FCU plantear metodologías que directamente se relacionen con el protagonismo infantil dentro de sus procesos formativos.

De acuerdo con Liebel (2007), la experiencia de niños trabajadores al encontrarse más asociados a la discriminación que al reconocimiento social, actúan como protagonistas para defender un nuevo papel social; de esta manera, estos movimientos no se encuentran necesariamente incluidos dentro del proteccionismo que propone la *Convención* y distan a su vez del paternalismo en la medida en que sus vidas son defendidas por ellos mismos mediante prácticas solidarias.

Si bien, tanto la historia de AFANE como la de FCU estuvieron en sus inicios marcada por el mejoramiento económico de las condiciones de vida de los niños, niñas y sus familias, apoyando procesos formativos para dignificar el trabajo y el ser humano, así como la ocupación del tiempo libre para salvar a la población infantil de situaciones sociales riesgosas, en algún momento del camino, un proteccionismo y paternalismo mayor empezó a ser parte de los procesos de AFANE y no tanto los de FCU, lo cual generó que ambas fundaciones tomaran rumbos distintos respecto al entendimiento y la

práctica del protagonismo infantil como una apuesta formativa y metodológica del proceso organizativo.

Justamente, continuando con Liebel (2007), pueden diferenciarse dos formas de protagonismo infantil, el espontáneo y el organizado. El primero, aparece en la cotidianidad, por estrategias de sobrevivencia en diversas situaciones que aquejan a los niños y niñas (por ejemplo, los niños que viven en la calle y deben subsistir por cuenta propia); la segunda, se manifiesta cuando,

Los niños se rebelan en contra de tratos injustos en sus casas, cuando exigen ser tomados en serio y ser respetados, cuando deben ocuparse de llevar la casa y de cuidar a los hermanos pequeños, cuando la madre debe trabajar fuera de casa, cuando en contra de su voluntad, deben trabajar y ayudar a sostener la familia económicamente. (p. 128)

Y es que precisamente ejemplos como los anteriores hacen parte de la vida cotidiana de la gran mayoría de niños y niñas que asisten a las dos fundaciones. Germán Sánchez (en entrevista de abril de 2023) al cuestionarle por qué trabajar con los niños y niñas de AFANE argumenta que son vulnerables, que sus padres trabajan casi todo el día y que es “terrible” que estén solos en la casa pues requieren de alguien que los ayude en sus tareas y en su parte afectiva. Por ello, acciones como las de las fundaciones contribuyen a que la familia pueda contar con un apoyo para el acompañamiento de los niños y niñas, ante la ausencia de sus padres por motivos laborales; de esta manera, el proteccionismo se hace evidente y puede llegar a transformar o preservar las prácticas, generando espacios protagónicos por el hecho de reunir a los niños y niñas a desarrollar actividades alternativas. Así mismo, Reinel García valora el acompañamiento de los adultos pero a partir de una práctica reflexiva de estos respecto a las formas en como posibilitan la participación autónoma en los escenarios de formación donde convergen con los niños y niñas; al respecto menciona que,

Si el adulto no hace ese trabajo propio (...) puede hablar de participación, de protagonismo, pero de pronto, en el esquema sigue siendo un tema muy mediado por los adultos, entonces el objetivo (...) el sueño es lograr autonomía, organización, participación protagónica de los niños y niñas. (Entrevista a Reinel García, febrero de 2024).

Como parte de este trabajo propio, es importante mencionar que dentro de los procesos adelantados respecto a la formación brindada a niños y niñas, aparte de los saberes transmitidos de adultos a niños y niñas en esa sola dirección, surgen temas que empiezan a ser abordados por las fundaciones, especialmente por FCU pero también presente en AFANE, tales como el género, cuyo interés emerge en la medida en que las fundaciones generan una apertura para la vinculación de temas que son centrales para las nuevas generaciones, como parte del contexto social del que hacen parte.

Sus interacciones cotidianas son reevaluadas en los espacios de la fundación, toda vez que en la relación entre adultos-niños y niñas se regulan, se corrigen y confrontan los significados de género que hacen parte de sus relaciones sociales, por ejemplo en AFANE,

Santiago diciendo a su hermana Samara: “Mi mamá nos dio chaquiras para las dos” a lo que otra niña interviene “será para los dos, no para las dos”. (...) Sonia dice “bueno, nos vamos muchachas y Santiago”.

Don Germán comenta, “si, muchachos y muchachas”.⁴⁴ (Diario de campo, agosto 2021)

Precisamente, en relación con esta dinámica, es que FCU con su semillero de género, explora formas de reconocer una “nueva cultura de infancia” que, según Reinel García, busca generar encuentros cada vez más horizontales entre adultos-niños y niñas que permitan promover la participación protagónica que contemple sus voces en escenarios locales, distritales y nacionales, donde sus propuestas tengan incidencia en los planes y

⁴⁴ Los nombres de los niños y niñas fueron cambiados para proteger su identidad.

programas territoriales como el marco para el aseguramiento de sus derechos. La nueva cultura de infancia también contempla consigo la transformación interna de los adultos para contribuir a que los niños y niñas se ubiquen en el centro para la toma de sus propias decisiones, reconfigurando las formas de transmitir conocimientos y los saberes tradicionales de anteriores generaciones.

CAPÍTULO 3. LA CIRCULACIÓN DE EMOCIONES Y LAS TENSIONES ENTRE ADULTOS-NIÑOS Y NIÑAS EN LAS FUNDACIONES AFANE Y FCU

Con la Fundación Creciendo unidos hemos aprendido de los derechos de los niños y de las niñas. A mí me gusta asistir porque nos enseñan a invertir nuestro tiempo libre.

Juan Camilo Cuervo

(Fundación Creciendo Unidos, S.F., pág. 20)

Este capítulo pretende dar respuesta a las preguntas derivadas planteadas en la introducción de este estudio sobre ¿cuál es el papel que juegan las emociones en el desarrollo de procesos de participación infantil? y ¿qué tipo de tensiones se generan entre adultos-niños y niñas en la transmisión de saberes que promueven la participación infantil en las organizaciones AFANE y FCU?

Para ello, he decidido optar por involucrar las emociones desde mi mirada como investigador, siguiendo con la invitación de Jacobo Herrera (2022) cuando propone que estas sean analizadas de ida y vuelta, en tanto menciona el reto de:

Introducir las emociones de quien investiga y la experiencia que se vive durante la investigación en la construcción de conocimiento. La respuesta más común es hacer a un lado las emociones, lo que aquí propongo es traerlas al texto para que esa relación afectiva, reflejo emocional y cuestionamiento a nuestras propias emociones (...). Es pensar la emoción desde la mirada de quien investiga, pero sin olvidar que está conectado a un entorno social y cultural específico, desde donde construye su mundo, mira y construye al *otro* (Cursiva en el original. p. 41).

La primer parte de este capítulo empezará con un relato que contempla las emociones que considero circularon en este proceso investigativo, en medio de relaciones con los adultos, que generaron algún tipo de tensiones, las cuales, por un lado, podrían ir encaminadas a que los niños y niñas, de acuerdo al estado de arte, obtengan mayores puntuaciones en la autoestima y la satisfacción con la vida (Martínez, Amador, Moreno

y Musitu, 2011) o por otro, un desinterés por participar al considerar que este ejercicio no producirá algo importante para su vida (Aguilar, Valdez y otros, 2015).

Posteriormente, debido al carácter ciertamente formal de AFANE y FCU al constituirse como fundaciones, con reglas, tiempos, relaciones con adultos, formas de organización y procesos formativos similares; se presentan tensiones que, de acuerdo con lo observado para esta investigación, puede ser un insumo para ser analizado por sus miembros, en la búsqueda de que la promoción del ejercicio de participación, pueda llegar a contribuir a que las relaciones existentes sean reajustadas con miras a establecer formas de protagonismo infantil y una reinterpretación del rol de los adultos como acompañantes de dicho proceso. En este estudio se analiza a continuación cómo de manera transversal, el tiempo y la crianza influye en generar tensiones entre adultos- niños y niñas que marcan una diferencia respecto a las formas en que puede orientarse la participación en escenarios formativos, por supuesto, entendiendo que en este contexto circulan emociones que dinamizan o interfieren en la acción participativa.

Para ello, en este capítulo se analizará el uso del tiempo infantil en términos de su contribución a las dinámicas internas de las fundaciones, debido a las prácticas de su aprovechamiento en la cotidianidad, tanto en lo logístico (la duración pretendida para cada una de las actividades programadas en las sesiones formativas), como en lo misional, (recordar que una de las motivaciones de las fundaciones es aprovechar el tiempo libre de los niños y las niñas como estrategia de protección).

Finalmente en este apartado se considera cómo ciertas tensiones que los adultos dan al tiempo de los niños y niñas en aspectos como la formación en proyectos de vida (fundaciones) y los momentos para la crianza (familias), contribuyen, en distintos niveles, a formas variadas de participación.

Para concluir, se analiza cómo las emociones que circulan en escenarios como el de la familia, la escuela, la fundación, el barrio y el trabajo, tienen repercusión en las maneras en que los niños y niñas asumen prácticas organizativas y transformadoras en sus vidas y en los escenarios sociales en donde se involucran.

3.1 Emociones de *ida y vuelta*⁴⁵ en la participación infantil

Si bien el asunto de la participación estuvo presente en mi vida como estudiante de sociología de la Universidad Nacional de Colombia (2008 a 2013), debido a las oportunidades que brinda la academia para aprender a argumentar, debatir y exponer ideas, el tema de la infancia vino como producto de la casualidad (o necesidad si se habla del afán por conseguir mi primer trabajo como profesional). Sin pensarlo, mi vida laboral me llevó en muy poco tiempo (desde el 2014 al 2016) a atender el tema desde niveles como la atención a la primera infancia y madres gestantes (caminando de casa en casa realizando visitas domiciliarias, casualmente, por los barrios cercanos a donde ahora vivo), hasta llegar a ser el referente de la política pública de infancia y adolescencia de la localidad de San Cristóbal (así se llamaba mi cargo en el 2016).

Justamente en dicho proceso fue que conocí a AFANE y a FCU. A la primera fundación, en medio de una situación un poco tensa, en la medida en que desde mi rol como coordinador de una casa para la atención de niños y niñas, llegué, junto a mi equipo de trabajo, a desplazar en cierta medida a las personas mayores que ocupaban dicho espacio. Esas abuelas, hacían parte a su vez de un grupo de danza, liderado por un señor llamado Germán Sánchez (don Germán para mí, por el respeto que me mereció por la diferencia de edad y porque a decir verdad, hasta las abuelas lo llamaban así, no esperaba yo, llegar de la noche a la mañana a quitarle el <<don>>). Este a su vez, trabajaba con una fundación de niños y niñas, asesorando tareas y también bailando. Mi estrategia fue juntarlos a todos, personas mayores, niños y niñas en ese espacio que coordinaba en el barrio Quindío; efectivamente, logramos unir el desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia y <<sus profes>> (las de mi grupo profesional), las danzas de niños y niñas más grandes bailando con sus abuelas e incluso, el padre Freddy (sin el <<don>> porque siempre lo llamé <<padre>> por mi tradición católica y porque hasta era más joven que yo).

⁴⁵ Término utilizado por Jacobo Herrera (2022).

Con FCU reflexiono que también fue un poco tensa la situación. Una de mis mayores acciones como referente, fue organizar una jornada por el Día internacional contra el trabajo infantil (todos los años, el 12 de junio según la Organización Internacional del Trabajo -OIT-), mi misión era su **erradicación**; la de FCU, reconocerlo y protegerlo. Nos encontrábamos con un montón de funcionarios para buscar formas de sopesar este fenómeno en la localidad. Claro, comprendí que no se puede erradicar entre tanto las condiciones sociales y económicas de la sociedad en general no mejoren y a su vez, comprendí que todos los fenómenos eran multicausales e interdependientes unos a otros. Justo ahí, tres días después del día propuesto por la OIT para hablar de las situaciones adversas de los niños y niñas, la Organización de las Naciones Unidas -ONU- planteaba otro día internacional, el 15 de junio, como el Día mundial de toma de conciencia contra el abuso y el maltrato en la vejez... ¡Dos pájaros de un solo tiro! -pensé-, niños, niñas y personas mayores con situaciones complejas en sus vidas, mucho teníamos que decir y esa vez, con un gran evento en un coliseo, pusimos a bailar a jóvenes y viejos, a la vez, en su lucha por la no discriminación, por su protección y en últimas, por una vida donde todos podíamos disfrutar sin roles, sin contratos, sin las angustias que pudiesen pesar...sin importar lo que pudiéramos o no erradicar.

Sentía que habíamos logrado un buen equipo para la comunidad, tan bueno que tal vez excedí los límites de mis funciones contractuales, animado por esa “sangre participativa y comunitaria” del sociólogo, tan bueno que no fue reconocido por la entidad (era el referente de infancia y solamente eso), tan bueno como lo que duró aquel contrato por prestación de servicios.

Años después, vino a mí la inquietud por estudiar una maestría. Lo que siempre piden es analizar un problema para desarrollarlo como trabajo de investigación; claro yo seguía en el tema infantil pero siendo docente de adolescentes de colegio. ¿Por qué no estudiar la maestría en infancia o en educación? No, me rehusé, recordé que mi historia, si bien empezó por ese lado, no iba a terminar ahí, siempre he querido ver las problemáticas desde una mirada mucho más amplia y los estudios sociales en verdad obedecen a ello, con el respeto que me merecen, no es profundizar en niños y niñas y en sus procesos de formación curricular por ejemplo, es abordar una mirada sistémica,

amplia... es poder mezclar a los niños y niñas con los y las adultas mayores, es sentirme en medio, junto con los adultos que hacen parte de las fundaciones que estudio.

Ahora vienen las emociones de vuelta, continuando con lo propuesto por (Jacobo Herrera, 2022);

Son de ida y vuelta porque las emociones son un vaivén, adquieren intensidad y también se disminuyen en la medida en que las aceptamos, interpretamos y hacemos algo con ellas. También las llamo de ida y vuelta porque con este término invito a reflexionar en ellas, como una herramienta importante en la generación de conocimiento. (p. 47)

La circulación de emociones en este proceso investigativo, tiene en cuenta aquellas que en los niños y niñas les anima o impide participar; en los adultos formadores, todo aquello que ha inspirado su trabajo desde el primer momento que decidieron apostarle a la participación de los niños y niñas como estrategia para la transformación social y finalmente en mí, como observador e investigador que desde mi cercanía con la comunidad y sensaciones de simpatía por los procesos sociales, pretende responder cuál es el papel de las emociones en los procesos de participación de AFANE y FCU. Somos tres grandes generaciones que se miran constantemente para un lado y para otro como cuando uno intenta cruzar la calle o como cuando uno por fin logra tener un poco de consciencia de donde viene y hacia dónde va; se envejece desde el día en que se nace y es preciso en ese trasegar en donde las generaciones dialogan, los saberes se encuentran, se transmiten, se interpelan... ¡y se disfrutan!. Disfrutarlo como le suena a Reinel García cuando se expresa de FCU, cuando me cuenta que su historia y la de la fundación van cogiditas de la mano, cuando dice que su,

apuesta fundamental es ahí en Creciendo Unidos como mi apuesta de vida, ¿no? porque siento que los hilos de mi historia y de mis afectos y de mis sentimientos están también ahí, en esos niños también que como (...) son una historia muy parecida (Entrevista a Reinel García, febrero de 2024).

Pues mi historia personal también está muy ligada a todos estos procesos comunitarios con los niños y las niñas, sobre todo porque hace un poco más de 20 años, también fui

uno de los niños de esta misma localidad que siempre iba en búsqueda de actividades en el barrio cuya oferta sin embargo, en los 90, no era muy variada, en tanto, cómo se evidenció en el capítulo anterior, las fundaciones cercanas carecían de recursos, de profesionales y de cobertura. Hoy al ser adulto con interés de comunicarme con niños y niñas para analizar las formas en que participan, me cuestiono algunas cosas sobre el adultocentrismo normalmente atacado por no contribuir a los procesos de participación y protagonismo infantil. Mi experiencia ahora me identifica con esos adultos formadores, luchando por romper estereotipos de la enseñanza obligada, de las formas más adecuadas y rápidas de hacer las cosas, de ser obediente para que me rindan mis actividades, ser disciplinado y no distraerme, alzar la voz si no obtengo atención de los demás.

3.2 La circulación de emociones

Las emociones nos ayudan a entender prácticas, nos dan información del mundo del que forma parte y también de quien las expresa: un individuo en particular que las siente, siempre en relación con otros actores claves de ese momento. Por lo tanto, nos ayudan a descifrar la organización social, incluso las relaciones de género o de poder que hacen parte de las dinámicas observadas. (Jacobo Herrera, 2022, pág. 39)

Justamente para esta investigación, las emociones fueron entendidas como parte de un proceso de circulación dentro de un campo social en el que convergen adultos-niños y niñas en un escenario que contempla las características generales de las emociones básicas y las redefine a la luz de las experiencias vividas en el proceso organizativo de la fundación AFANE y FCU.

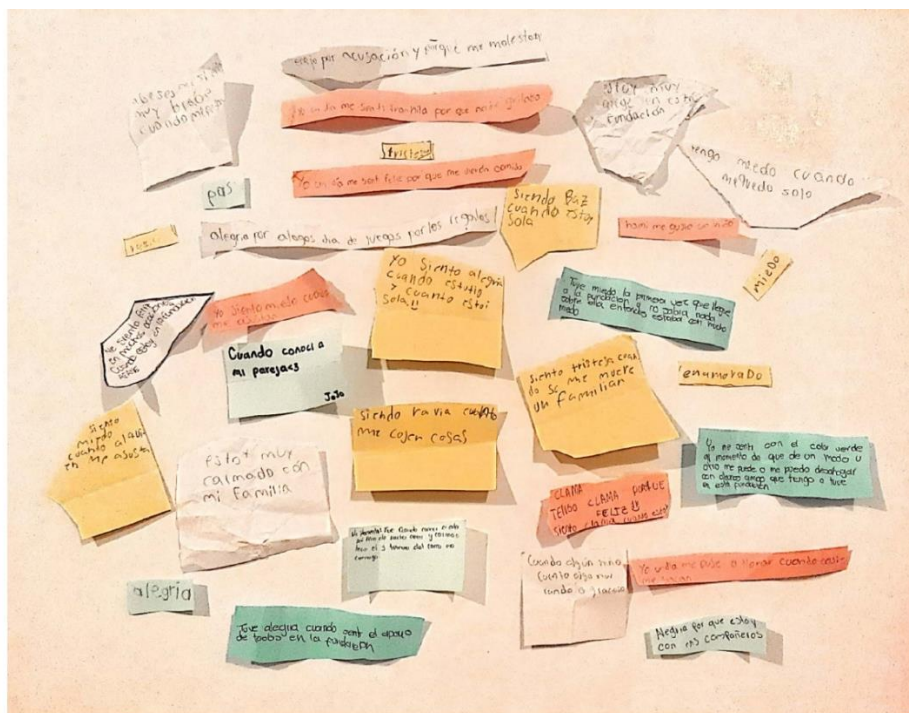
Analizar las emociones a partir de una mirada colectiva, implica reconocer que existe una relación en la que adultos-niños y niñas, se reconocen como parte de una organización social a la cual pertenecen y que constantemente reproducen en términos de la acción formativa.

De esta manera, se presenta el taller realizado en AFANE como una apuesta por comprender de qué manera las emociones compartidas por los niños y niñas, arrojan información sobre las formas en que estos asumen su posición dentro de la fundación y cómo a partir de allí se reconocen dinámicas propias de su organización social en un escenario específico que puede llegar a ser una muestra de los procesos sociales al sur oriente de Bogotá.

El taller se realizó con un total de 7 niñas y 6 niños participantes de la fundación AFANE con los cuáles se planteó un reconocimiento inicial de seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, rabia, calma y amor), desde las cuales se indagaron por momentos en su vida dentro de la organización en el que hayan experimentado sentimientos ligados a dichas emociones.

Todos compartieron por escrito el ejercicio y estos fueron los resultados:

Ilustración 4. Emociones descritas por niños y niñas de AFANE.



Fuente: Resultados del taller. 25 de abril de 2023

Sobre la alegría:

- “Yo un día me sentí feliz porque me dieron comida”
- “Alegría por [h]alagos, día de juegos, por los regalos”
- “Estoy muy alegre en esta fundación”
- “Yo siento alegría cuando estudio y cuando estoy sola”
- “Me siento feliz en muchas ocasiones cuando estoy en la fundación AFANE”
- “Tuve alegría cuando sentí el apoyo de todos en la fundación”
- “Cuando algún niño cuenta algo muy <<random>> o gracioso”
- “Alegría porque estoy con mis compañeros”

Llama la atención que el mayor número de participaciones para expresar sus sentimientos fue para relacionarlos con la emoción de la alegría. Se puede interpretar que en gran medida la alegría está soportada por la relación con los demás y otra parte se debe al recibimiento de regalos o comida dentro de la asistencia a la fundación.

Sobre la tristeza:

- “Siento tristeza cuando se me muere un familiar”
- “Yo un día me puse a llorar cuando casi me sacan [de la fundación]”

Adicionalmente, los niños y niñas expresaron tristeza al sentir regaños y pequeñas riñas con sus compañeros.

Sobre el miedo:

- “Tengo miedo cuando me quedo solo”
- “Yo siento miedo cuando me asustan”
- “Tuve miedo la primera vez que llegué a la fundación y no sabía nada sobre ella entonces estaba con mucho miedo”
- “Siento miedo cuando alguien me asusta”

Al igual que con la alegría, el miedo obedece a una relación con los demás. Incluso el miedo a quedarse solo obedecería más a una ausencia del otro que un miedo infundado desde lo individual.

Sobre la rabia:

- “A veces me siento muy bravo cuando me pegan”
- “Siento rabia cuando me cogen mis cosas”

Con la rabia se pueden denotar las tensiones existentes entre niños y niñas. Retomando los diarios de campo, se pudo observar que muchas de estas tensiones se presentan a la hora de invadir ciertos espacios dentro del salón debido a las posiciones muy marcadas que ocupan espacialmente, y por otro lado, por el uso desordenado de los elementos o herramientas con los que desarrolla su actividad cada niño o niña; esto último, denotando cierto incumplimiento de normas que los ellos mismos pretenden regular, tales como pedir permiso, pedir prestado, decir “por favor” y “gracias”.

Sobre la calma:

- “Yo un día me sentí tranquila porque nadie gritaba”
- “Siento paz cuando estoy sola”
- “Estoy muy calmado con mi familia”
- “Calma, tengo calma porque feliz”
- “Yo me sentí con el color verde [calma] al momento de que de un modo u otro me pude o me puedo desahogar con algunos amigos que tengo o tuve en esta fundación”

La calma también se encuentra ligada, en su mayoría a un proceso colectivo, salvo con aquella participante que manifestó sentir calma al estar sola. Otros aspectos mencionados en el taller se orientan a ejercicios que se contemplan en la fundación como dar sorpresas [regalos] o salir al parque.

Sobre el amor:

- “A mí me gusta un niño”
- “Cuando conocí a mi pareja”
- “Mi momento: fue cuando conocí a Alex me llenó de mucho amor y cariño hacia él y ternura del cómo era conmigo”

Los niños y niñas perciben que el amor es sentir atracción por otra persona, pero también sentirse cómodo y feliz con ella.

Tratando de contestar cómo las emociones circulan en medio de la relación entre adultos-niños y niñas alrededor de la participación infantil, en este taller se brindaron elementos que permitieron dilucidar ciertas tensiones que recrearon las emociones básicas dentro de la fundación, las cuáles serán conceptualizadas más adelante, al hablar del tiempo infantil como articulador de la relación entre adultos-niños y niñas.

Respecto a lo visto en la FCU, los espacios físicos que se disponen para facilitar la interacción entre adultos-niños y niñas, contribuyen a que las emociones se expresen fácilmente. En el diario de campo registrado en mayo de 2023 en la asamblea regional de Bogotá, se pudo evidenciar un ambiente festivo, con unas condiciones que irrumpen con escenarios cotidianos como el de la escuela o el hogar y brindan un contexto especial para el diálogo: trasladarse hasta una granja con mucha naturaleza, lejos del ruido ciudadano, tomando aguapanela con queso y arepa, con toda la calma del mundo en la búsqueda de generar reflexiones, compartir ideas y experiencias para ejercer la participación, se convierte en un escenario propicio para que las emociones circulen libremente y conlleven al desarrollo de acciones transformadoras. Los niños y niñas buscando a “Blanquita” para saludarla con abrazos; “Camilito, Camilito”, me saluda ella a su vez con un beso en la mejilla, lo que me hace situarme dentro de un cálido ambiente donde la participación sin lugar a dudas será mediada por alegría y respeto. Junto a esto, al pasar por cada uno de los puestos, Blanquita iba sintonizando al público de alguna manera para el encuentro que estaba a punto de comenzar. Cuando la alegría se desborda, la palabra se pierde los niños y niñas empiezan a alzar su voz para intentar acallar la situación, para dar un orden y continuar. Si bien la alegría es el impulso para participar, en este ejercicio van surgiendo otras emociones. Por ejemplo, en una de las exposiciones del semillero una de las niñas le cuestiona a la expositora:

-¿Pero le está hablando a ella o a nosotras? -exclama una de las otras niñas del público.

- A ustedes también – responde la expositora-. (...)

La exposición contó la historia de una chica que fue violentada por mucho tiempo, habló de derechos y de formas de violencia pero al no encontrar solución para sus problemas decidió optar por el suicidio.

La niña expositora llora... escucho comentarios de las chicas diciendo que si fue una historia real en su familia. La niña acaba, da las gracias y comenta que debe retornar a su actividad en el otro salón. (Diario de campo FCU, mayo de 2023)

Como respuesta a la pregunta sobre ¿cómo se sintieron participando en el semillero?⁴⁶, una de las niñas refirió sentirse “cómoda” porque pueden expresar cómo se sienten y lo que les ha pasado frente a situaciones de vulnerabilidad; otra niña manifiesta que se dio un espacio donde se puede hablar, expresarse y solucionar lo que les pasa; otras dos niñas manifiestan que este fue un espacio para no quedarse calladas, para hablar sobre el maltrato infantil, para saber como comunicarse al estar en esos problemas.

De aquí subyace y se refleja la calma como una de las emociones que pueden contribuir a generar un ambiente propicio para la participación en cuanto la calma es “(...) la tranquilidad de ánimo, la fortaleza emocional del sujeto que no se deja afectar de un modo negativo por las circunstancias externas”⁴⁷ y es que precisamente la idea del semillero es la de estudiar las principales afectaciones sociales que tienen las niñas y mujeres en sus contextos, para de esta manera comprenderlas y saber cómo abordarlas para evitar abusos y vulneraciones.

Aquí pueden destacarse además dos emociones, basadas en el estudio de Roldán, Giraldo y Martínez (2017), -quienes motivaron incluir en esta investigación el tema de las emocional-; la amistad y la indignación.

La amistad cívica, desarrollada por Arendt (mencionada por las autoras anteriores) no busca necesariamente fraternizar con los compañeros sino más bien, “compartir el

⁴⁶ Tomado del registro audiovisual “Semillero de niñas y adolescentes fcu” Consultado el 18 de junio de 2024. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Bcg8zG98ig>

⁴⁷ Véase “Calma, la tranquilidad de ánimo” Disponible en: <https://lascebrassalen.com/escuela-emociones-la-calma/>

mismo interés por el bien de la comunidad, y plantear propuestas de gestión sobre asuntos que conciernen a todos” (Roldán, Giraldo y Martínez, 2017, pág. 155).

De esta manera se entiende que las emociones permiten contribuir con una estrategia movilizadora donde el debate de temas que afectan a los niños y niñas se pone a disposición para la participación, una participación protagónica, que como se mencionó en el estado del arte de esta investigación, surge especialmente a partir de situaciones de vulnerabilidad que llevan a los niños y niñas a organizarse en búsqueda de su solución.

La indignación, en tanto emoción reveladora de la presencia de una situación de injusticia, maltrato o atropello que arreeja las condiciones de vulnerabilidad humana o atenta contra la propia dignidad o la de otras personas, es una experiencia que lleva implícito un potencial político, traducible en acciones constructivas, individuales y / o colectivas, motivadas por el bien común o el deseo claro de una vida buena y en permanente florecimiento para todos. (Roldán, Giraldo y Martínez, 2017, pág. 155).

Caracterizar las emociones dentro de los procesos organizativos, fue una apuesta por asumir que los procesos de formación intergeneracional se encuentran enmarcados por la vivencia de emociones que se hacen presentes en medio de tensiones entre adultos-niños y niñas y que dichas experiencias son el precedente para desarrollar o no la acción participativa, de esta manera,

La comprensión social de la subjetividad y las emociones no requiere sustantivar la dicotomía individuo/sociedad sino intentar entender ambos como aspectos diferentes de un mismo proceso. Desde un enfoque social dialéctico e interaccionista no es necesario considerar que una explicación es o individual o social, porque ambos aspectos, personal y colectivo son considerados como procesos sociales. (Crespo, 2018, pág. 9)

Andrés y Stelzer (2015) proponen tres características generales de la emoción. La primera, tiene que ver con “cuándo se generan las emociones. Las teorías del *appraisal* (evaluación cognitiva) sostienen que las emociones se generan cuando un individuo

presta atención a una situación, circunstancia o estímulo y la considera y evalúa como relevante para sus objetivos”. (pág. 1174) Cuando una de las participantes nos cuenta “tuve miedo la primera vez que llegué a la fundación y no sabía nada sobre ella entonces estaba con mucho miedo” marca un inicio de las relaciones de un individuo ante una organización social y a partir de allí se empiezan a reinterpretar ciertas tensiones entre adultos-niños y niñas que establecen un camino dentro del proceso de la transmisión de saberes, que si bien puede ser individual, pretende abarcar una transformación en el proceso colectivo y organizativo.

La segunda característica rescatada por Andrés y Stelzer es que “la conciencia de una emoción ayuda a las personas a implicarse en acciones de control voluntario y puede así promover comportamientos adaptativos” (pág. 1174); esto justifica de alguna manera una posible distensión en las relaciones entre adultos-niños y niñas, es decir, como cada uno de los participantes manejan u orientan sus emociones hacia una disminución del conflicto, hacia la construcción de comportamientos ligados a cumplir con la identidad de la organización para preservarse como participante dentro de ella e incluso a ser protagonista de los procesos formativos.

Finalmente, ligada a la anterior característica las autoras proponen una tercera que entiende que las emociones son maleables y modificables,

Es decir, si bien se abren paso en el foco de la conciencia y pueden interrumpir cualquier proceso que se esté desarrollando (Frijda, 1986), deben competir con otros procesos y contenidos del foco atencional, y pueden ser modificadas por estos procesos, tanto en su componente cognitivo (e.g., reinterpretación positiva) como en las respuestas multifacéticas (e.g., suprimir la expresión facial). Esta característica también se relaciona estrechamente con la regulación emocional (Gross & Thompson, 2007). (Andrés & Stelzer, 2015, pág. 1175)

De esta manera ya los participantes pueden regular sus emociones para la conservación de la organización, o al menos de los procesos formativos que se encuentran en marcha. Así se contribuye a que los procesos de transmisión puedan trascender en el tiempo y

que los saberes compartidos reúnan ciertos conocimientos de las generaciones participantes históricamente.

En medio de esa transmisión generacional, entender las emociones desde el rol de adulto y más aún, intentar mediarlas o regularlas como el garante para el desarrollo de un espacio participativo, implica generar ciertas tensiones. Por ejemplo, confiar en que los niños y niñas cumplirán los objetivos de cada una de las sesiones es complejo porque se quiere que en el corto tiempo se logre concluir con el tema que se estudia, que se aprendan de una vez los pasos de baile, que terminen las tareas, que formulen el plan de acción, etc. Es complejo si se piensa en que los recursos son escasos para continuar con una misma tarea por mucho tiempo, por ejemplo, pero definitivamente la participación infantil obedece a otros tiempos, donde hay juegos de por medio, donde no hay ciertos afanes, donde hay desinterés por las actividades pero obediencia para realizarlas de alguna manera.

A continuación, se presenta el tiempo como una tensión entre adultos-niños y niñas tanto en momentos cotidianos como en apuestas de mediano y largo plazo en la formación para la vida, cuyo eje transversal es la participación.

3.3 El uso del tiempo infantil

Como parte del proceso etnográfico desarrollado para esta investigación, una de las tensiones que se han encontrado entre adultos-niños y niñas, es el uso del tiempo; a nivel general, como un factor que determina el aprovechamiento de la vida cotidiana y el uso que se le da al <<tiempo libre>> por fuera de la escuela. A nivel particular, como una medida para el desarrollo de las actividades al interior de las fundaciones, que hace parte del ejercicio de organización social y regula la intención de cumplir con los objetivos propuestos dentro de los escenarios formativos.

Analizando el contexto en que se ubican las fundaciones desde su conformación a la fecha, su labor responde a suplir necesidades sociales en torno al aprovechamiento del tiempo libre de niños y niñas de estratos medio y bajo, mientras que los adultos que hacen parte de sus familias se encuentran al mismo tiempo, cumpliendo jornadas

laborales. Por ende, la dinámica del uso del tiempo entre adultos-niños y niñas remite a privilegiar algunas actividades sobre otras, o por lo menos, a buscar alternativas para que las tareas laborales, las académicas y las lúdicas, se cumplan en cierta medida, a la par.

Para los niños de las familias de clases medias urbanas en ciudades como Bogotá se desvanecen paulatinamente los mundos infantiles en los que transcurre una infancia separada y discreta, alejada de los adultos (Corsaro 2012). Fuera de la escuela, los niños tienen pocas ocasiones para crear por sí mismos escenarios de socialización o de juego con otros niños. Muchos padres deben ingeniárselas para propiciar y planear actividades para sus hijos o conseguirles compañía. Ocupar el tiempo de los niños se ha convertido en una responsabilidad parental y en una expresión de la buena crianza: acompañada, cultivada e interesada (Elkind 2006; Lareau 2003). Citado por (Aristizábal García & Pedraza Gómez 2023)

Bajo este argumento, subyacen tres temas importantes, los cuales se abordan a continuación:

3.3.1 Tiempo como ocupación de la vida cotidiana

El aprovechamiento del llamado tiempo libre de la infancia, ha estado orientado a que los niños y niñas se encuentren ocupados, sobre todo en labores escolares y artísticas, evitando así que recaigan en escenarios que generen un peligro para su integridad en medio de un panorama social con presencia de elementos como las bandas criminales y el microtráfico al interior de los barrios populares, quienes suelen reclutar menores de edad dentro de su accionar delictivo.⁴⁸ Ya AFANE al hablar de la historia de su club juvenil planteaba el objetivo de “evitar la deserción escolar, el vandalismo juvenil lo

⁴⁸ Según la Defensoría del Pueblo y la Fiscalía colombiana, es muy común que las bandas delincuenciales utilicen a los niños y niñas para el comercio y distribución de sustancias psicoactivas puesto que esta población según la normatividad, no pueden ser judicializada tal como las personas adultas, e incluso, no son tenidos en cuenta dentro de los controles policiales, como por ejemplo, en las requisas. Véase uno de los casos ocurrido en la localidad de San Cristóbal en el año 2021 en: <https://www.elespectador.com/bogota/banda-dedicada-a-venta-de-drogas-utilizaba-ninos-en-san-cristobal-sur-de-bogota/>

mismo que tendencias de la drogadicción y el gaminismo” (AFANE, s.f.), para ello, el aprovechamiento de ese tiempo libre en actividades productivas y formativas se planteó como la opción a tomar como eje fundamental de la fundación.

Ya al hablar de la vida cotidiana en actividades diarias, los usos del tiempo suelen ser medidos para intentar cumplir con los objetivos de las sesiones. Por ejemplo, en el diario de campo a la asamblea de mayo de 2023, se refiere que << El tiempo apremia para continuar con los temas de la asamblea>> anotaría Blanca Rodríguez (de FCU) en el momento en que los niños y niñas se dispersan al recibir un kit que incluía una gorra, una camiseta, un cuaderno y un esfero; este sería repartido más adelante, pero debido a mi intervención sobre una lectura de contexto para la cual fui invitado, solicité la utilización de esferos y cuadernos.

Los tiempos son bastante apretados, pues las asambleas como espacios para la toma de decisiones sobre los planes de acción de la fundación, ocurren cada ciertos meses (depende de la dinámica anual de la organización; recordemos que la asamblea observada fue de carácter regional, pero adicionalmente a estas, hay otras asambleas de carácter nacional que también requieren una logística importante) y muchos temas se deben tratar. En esta ocasión (mayo de 2023) era menester desarrollar el plan de acción que tendrían los delegados de algunos de los sectores de FCU durante el año 2023 a nivel regional (Bogotá y Soacha). Paralelamente, se desarrolló el semillero de género en otro espacio de la hacienda donde estábamos reunidos.

Salvo los momentos de intercambio de actividad o de descanso, los adultos – niños y niñas necesitaban aprovechar ese tiempo, pues la logística para volver a reunirse es compleja (permisos de las familias, recursos para el alquiler del transporte y el espacio de reunión, refrigerios, profesionales, etc.) Por eso mismo, los adultos requerían concentración máxima de parte de los niños y niñas, lo cual, en una sesión larga, se complejizaba un poco; en la tarde podrían disfrutar de actividades lúdicas y al aire libre en la hacienda donde se encontraban (visitar una granja con animales, caminata ecológica, juegos de destreza, entre otros), beneficios que disfrutarían y que fueron mencionados por Blanca, invitándolos a desarrollar los temas de la asamblea para no

tener que restarle tiempo a dichas actividades. En este momento, de acuerdo con mis registros de campo, noté que algunos niños y niñas pretendían regular a los demás sobretodo por la falta de atención a la asamblea generada por el diálogo desordenado o sin pedir la palabra.

Mi presentación en AFANE, también ocurrió en un momento específico, pues luego de una hora ocupando mi silla en una esquina del salón y tan solo observando la dinámica de los niños y niñas, fui presentado:

“Bueno, voy a necesitar dos minutos de su apreciado tiempo doctores y doctoras” – exclama don Germán al ponerse de pie desde su escritorio-. “Yo no, yo voy a ser piloto” dice uno de los niños-, “¿ah si? igual necesito que me regalen tiempo don don” – replica don Germán.⁴⁹

El programa de educación preventiva es para AFANE uno de los ejes transversales de su ejercicio como fundación el cual se desarrolla de lunes a sábado en un horario de 2:00 p.m. a 5:00 p.m. y se distribuye de la siguiente manera: de 2:00 p.m. a 3:30 p.m. los niños y niñas se encuentran en <<asesoría de tareas>> la cual es orientada tanto por Germán, como por algunos de los niños y niñas mayores que desarrollan su <<servicio social>>⁵⁰; de 3:30 p.m. hasta las 3:45 p.m. aproximadamente, cuentan con un tiempo para el descanso y posterior a este (si y solo si han terminado sus actividades académicas), prosiguen con un cambio de actividad, lúdica por lo general (los miércoles son destinados para las danzas), de acuerdo con los gustos y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, la cual termina faltando 10 minutos para las 5:00 p.m. pues estos últimos los destinan para organizar, hacer aseo al salón y juntarse para realizar una oración católica como forma de dar gracias a Dios por lo acontecido durante el día.

En términos generales, la gran mayoría de los niños y niñas asisten a las fundaciones en contra jornada de su horario escolar o en otros casos, alternando su horario laboral, lo cual invita a que el trabajo formativo de las fundaciones logre complementar lo visto en

⁴⁹ Diario de campo AFANE. 21 de febrero de 2023.

⁵⁰ El servicio social consta de 120 horas que los niños y niñas de los colegios de Bogotá que cursan grados 9° y 10°, prestan a la comunidad.

la escuela tanto desde lo académico, lo humano (formación en valores) y lo participativo.

Precisamente con el proceso educativo, por ejemplo, la FCU busca lograr “protección a través de la educación alternativa y el desarrollo de habilidades propias (formación, aprendizaje práctico)” (Fundación Creciendo Unidos, S.F., pág. 24) con lo cual se cubre un porcentaje diario de ocupación para los niños y niñas a la vez que visibiliza familias “reclamando instituciones que los custodien el máximo tiempo posible a lo largo del día para responder a las presiones del mundo laboral.” (Morán de Castro & Cruz López, 2011, pág. 89)

La ocupación del tiempo libre en la vida cotidiana es una apuesta que permite pensar la forma en cómo la formación en estas formas de organización social, contribuyen a un ejercicio para el desarrollo de la participación y con esta, una apuesta por pensar planes a futuro desde lo profesional, educativo y personal en los niños y niñas. Sin embargo, esto produce tensiones respecto a las prioridades en la distribución de tareas, la diversidad de intereses y las necesidades de cada uno de los adultos-niños y niñas que se relacionan en las fundaciones.

3.3.2 Tiempo para la constitución de proyectos de vida

Las fundaciones AFANE y FCU surgen como centros para el apoyo escolar de los niños y niñas, en general, para que exista una mejor cualificación de estos a nivel académico y formativo como fuentes de oportunidades y ascenso social; además de ayudar a combatir la deserción escolar y el “desaprovechamiento” del tiempo libre, tal como se evidenció en el capítulo anterior al hablar del surgimiento de las fundaciones como organizaciones que desarrollaron programas de asesoría de tareas y cualificación académica a niños y niñas que asistían como complemento a las jornadas escolares.

Los escenarios formativos constituidos por las fundaciones y estudiados en esta investigación (En AFANE: el programa de educación preventiva y los talleres de música y danzas. Para FCU: las asambleas de delegados y el semillero de género), metafóricamente hablando, funcionan como catalizadores cuyo proceso de entrada

recibe a niños y niñas con demandas por ocupar un tiempo libre que (desde una perspectiva adultocéntrica) puede llegar a ser desperdiciado o mal utilizado; el desarrollo del proceso se basa en el “fortalecimiento de valores para su proyecto de vida; en lo personal, familiar, laboral y social” (AFANE, s.f., págs. 41-43); en promover la “participación protagónica, a partir del reconocimiento y vinculación activa en la familia, la escuela y su comunidad” (FCU, 2017, pág. 5); y finalmente, el resultado del proceso que entregan las fundaciones a la sociedad, es “la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes para la exigibilidad de sus derechos como miras a posicionar una Nueva Cultura de Infancia (...) para aportar a la construcción de una sociedad justa, en paz e incluyente” (FCU, 2021, pág. 2) y “todo esto con el propósito de que sean protagonistas de su propia historia como personas libres y autónomas, para que logren su proyección como líderes en el desarrollo social de la familia y la comunidad.” (AFANE, s.f, págs. 61-72)

En este proceso en el que actúan las fundaciones y del que hacen parte indirectamente las familias e instituciones educativas, se plantean alternativas a los niños y niñas para el manejo de su tiempo a largo plazo, pues

La concepción de los niños y las niñas como sujetos de derechos y agentes activos en su desarrollo personal, social y cultural, implica la necesidad de promover su autonomía de forma que pueda ir construyendo progresivamente un proyecto personal de vida, en el presente y en el futuro. Un proyecto enmarcado en la vida cotidiana que debe garantizar las condiciones mínimas de protección, de estabilidad, de seguridad y de equilibrio afectivo y material, esenciales para el desarrollo de su personalidad. (Morán de Castro & Cruz López, 2011, pág. 87)

Los espacios formativos planteados por las fundaciones tienen puntos en común con relación a la promoción de la participación infantil: AFANE propone una “formación integral al menor (...) en lo relacionado con sus derechos y deberes (...) que les permitan ser líderes capaces de buscar la solución a sus necesidades básicas fundamentales, en el ámbito personal, familiar y comunitario” (AFANE, s.f.) y por su parte la FCU, por

ejemplo, con el escenario de las asambleas busca evidencia "la importancia de la organización comunitaria y del fortalecimiento del liderazgo y participación de las niñas, niños y adolescentes, hacia la garantía y protección de sus derechos, como protagonistas en la transformación de sus realidades históricas y estructurales" (Fundación Creciendo Unidos, 2021, pág. 9).

De esta forma, tal como previamente se abordó en el marco conceptual de este estudio, la organización social que los adultos-niños y niñas producen en la transmisión de saberes entre varias generaciones como opciones para la participación en torno al cumplimiento de los derechos, también genera un cambio significativo en las dinámicas sociales;

Si los niños y jóvenes son educados en la escuela y fuera de ella, su participación en la producción familiar doméstica puede ser entendida como una experiencia formativa, en tanto los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, (...) Desde el concepto de participación guiada, los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad (Rogoff et al., 1993, p. 6) citado en (Padawer, 2010, pág. 361).

3.3.3 Tiempo en la relación entre adultos-niños y niñas. Economía y crianza.

La relación entre adultos-niños y niñas, de acuerdo a lo observado, aparece aquí desde tres escenarios: primero, adultos ocupados laboralmente generando ingresos para el hogar, pero que carecen del tiempo suficiente para dedicar al proceso formativo de los niños y las niñas y encuentran en las fundaciones, aliadas precisas para suplir esta necesidad. Segundo, niños y niñas que debido a los escenarios laborales en donde se desempeñan sus familias (por ejemplo, en las plazas de mercado, tal como sucede con algunos miembros de FCU) se ven inmersos a contribuir también con su fuerza de trabajo como insumo para mejorar la economía del hogar, lo cual, hace del tiempo un factor que debe ser manejado para dedicarlo a la par en el trabajo y el estudio. El tercer

escenario, el aumento de las familias monoparentales, en su mayoría con jefatura femenina, lo cual implica que junto con la carga laboral con que cuentan los miembros de la familia, también se deba destinar un tiempo adicional para las labores de cuidado (aquellas ligadas al cuidado de la infancia y al funcionamiento del hogar).

El tema general que subyace de todas estas prácticas es la crianza y por supuesto, las representaciones que surgen sobre ella, lo que genera tensiones entre adultos-niños y niñas. En su tesis, Acosta Angel & Cuenca Vargas (2021) recogen diversas perspectivas acerca de las formas de crianza aplicada en algún momento por las familias de la comunidad asistente a la FCU y el reto de la fundación por promover en los niños y niñas la construcción de sujetos políticos de derechos ante posibles vulneraciones en la crianza violenta perpetuada en cierta medida por la generación de sus padres y abuelos.

Para las familias aún es complejo el manejo de las emociones y el estrés lo cual provoca naturalizar el maltrato físico y los gritos hacia sus hijos e hijas, siendo esto un factor que pone en riesgo las relaciones internas entre padres e hijos/as. Dado esto, la familia consciente o no, en determinadas situaciones, se convierte en un generador y reproductor de violencia hacia los niños, niñas y adolescentes, es por ello que se propone generar nuevas miradas que posibiliten la visibilización de los derechos que posee la infancia y se reconozcan como sujetos sociales y políticos. (Acosta Angel & Cuenca Vargas, 2021, pág. 103).

En esta medida, los niños y niñas asistentes a las fundaciones se encuentran en una dinámica cotidiana a la luz de varios escenarios: la familia, la escuela, la fundación, el barrio y el trabajo, en una relación con adultos (familias y formadores) cargados de imaginarios y representaciones de infancia y crianza. Un adulto dice: “conozco la libertad como derecho pues la niñez de hoy en día tiene mucha libertad para expresarse puede mandar y nadie le dice nada, en mi infancia, mi padre decía se queda ahí quieta, me quedaba quieta” (Acosta Angel & Cuenca Vargas, 2021, pág. 103); otro adulto dice: “Dese cuenta que si usted trabaja como Dios manda, nadie le friega la vida”⁵¹; de esta

⁵¹ Diario de campo AFANE. 22 de febrero de 2023.

manera, los saberes con que fueron educados los adultos son un punto de referencia para relacionarse con los niños y niñas que pretenden formar, por ejemplo,

En la Fundación Creciendo Unidos se reconoce el papel [de] los docentes y profesionales educadores como una guía para el aprendizaje y empoderamiento de los Derechos que poseen los niños, niñas y adolescentes, los cuales fomentan el diálogo y la escucha horizontal, para el fortalecimiento de sus capacidades y destrezas, entendiendo siempre sus contextos, lugares donde provienen, así como sus problemáticas y soluciones. (Acosta Angel & Cuenca Vargas, 2021, pág. 108)

En este proceso de crianza, de diálogo de saberes, de formación en el cual se ven abocadas las fundaciones, fundamentalmente surgen y circulan emociones, las cuales, retomando el marco teórico de esta investigación, obedecen a la presencia de normas e interacciones entre sujetos desde perspectivas como las que rescata Nussbaum (2008) al referirse a la teoría cognitiva-evaluadora, como un proceso que, si bien tiene su génesis en el pensamiento, trasciende a escenarios sociales al relacionarse con una dinámica que contempla el punto de vista de los individuos a partir de los intereses y proyectos con los que este se relacione.

Para el caso de las fundaciones AFANE y FCU, el hecho de que se rescate una circulación de emociones en las relaciones que surgen entre adultos-niños y niñas, es trascendental para entender que estas pueden promover la participación infantil como parte inherente de los procesos formativos implementados, los cuales se encuentran cargados de emocionalidad en cuanto se constituyen como escenarios de intercambio de saberes entre generaciones distintas, pero conectadas o no por las emociones.

Adicionalmente, este estudio ha demostrado que el uso del tiempo infantil genera tensiones en aquellos escenarios en los que los niños y niñas interactúan entre pares y con adultos y específicamente se evidenció que en los procesos formativos en las fundaciones, los niños y niñas expresan dichas emociones que sienten en sus hogares y escuelas y las usan aquí para participar o abstenerse de hacerlo, de acuerdo a su grado

de involucramiento con las actividades planteadas y con la apropiación de la identidad de la fundación a la que pertenecen.

Para los niños y niñas, el tiempo como ocupación de la vida cotidiana, el tiempo para la constitución de proyectos de vida y el tiempo en la relación con adultos inmersos en lógicas económicas y de crianza, se convierte en un factor que bien puede ser asimilado o bien reevaluado en las prácticas de transmisión de saberes pero por lo general, a partir de que sus emociones logren conectar con los procesos formativos, encontrándoles un sentido útil que les permita sentirse cómodos, alegres, en calma y que incluso, les genere poder relacionarse mejor en búsqueda de amistades; por el contrario, en la medida en que sus emociones se orientan a hacerlos sentir con miedo, ira y tristeza, la transmisión de saberes suele tener obstáculos, pues la participación se ve perjudicada o al menos limitada.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar los procesos de transmisión intergeneracional de saberes entre adultos-niños y niñas, pertenecientes a las fundaciones AFANE y FCU de la localidad de San Cristóbal y la mediación que en este proceso tuvo la circulación de emociones, con el fin de evidenciar su incidencia en la promoción de la participación infantil. Para ello, se emplearon métodos cualitativos como entrevistas, observaciones participantes (con el diligenciamiento de diarios de campo) y análisis documentales que contribuyeron a entender lo que aconteció en los escenarios formativos donde los adultos se relacionaron con los niños y las niñas.

Para dar cuenta de este objetivo, en primer lugar fue preciso realizar una lectura sobre las representaciones de infancia que se han construido en estas dos fundaciones, desde su conformación como organizaciones sociales en la búsqueda de una identidad para el trabajo con la infancia, a principios de la década de 1980; las particularidades al constituirse legalmente como fundaciones en la década de 1990 y el estudio de algunos de los escenarios formativos que se han mantenido hasta la fecha, 2024. Todo esto fue analizado como parte de un contexto social en el que las concepciones de infancia fueron transformadas por la *Convención* en 1990, momento en el cual el niño, visto como sujetos de derechos, empieza a ser tratado como responsable de su propio proceso de participación social, claro está, acompañado por adultos con tendencias muy marcadas por el trabajo comunitario de las décadas de 1970 (por ejemplo, por la experiencias del protagonismo desarrolladas por los movimientos de trabajo infantil en Latinoamérica), la teología de la liberación y los movimientos católicos en su trabajo con poblaciones vulnerables en 1980.

Las representaciones que coexisten inclusive hasta la actualidad, en las fundaciones en términos generales fueron las siguientes:

Primera, una infancia vista como un sector de la población indefenso, que se debe proteger en cuanto es analizada según su utilidad a la familia y la sociedad, por ende, organizarse para promover el desarrollo de capacidades para su autonomía, fue uno de

los primeros retos de las fundaciones, en un contexto en el que además, el tiempo libre debía controlarse para evitar que los niños y niñas fueran atraídos por fenómenos de violencia, deserción escolar, drogadicción y pandillismo, propios de sectores populares como el sur oriente de la ciudad de Bogotá.

Segunda, una infancia que se enfrenta con los deterioros a nivel de calidad de vida que dejó consigo los modelos económicos mundiales y que, con la llegada del Estado de bienestar a Colombia en 1991, junto con la *Convención*, empezaron a constituirse en una serie de ofertas institucionales (también desarrolladas por el hecho de que las organizaciones sociales se constituyeron legalmente como fundaciones para suplir en cierta medida algunas de las tareas del Estado en los territorios). En este momento, la infancia fue tratada como una ciudadanía que debía ser formada desde lo cognitivo hasta lo pragmático, por tal razón, los escenarios formativos en este estudio fueron analizados comprendiendo que los niños y niñas se sitúan relacionan con el mundo a partir de los aprendizajes desarrollados y el fin que se les da a estos como parte de su proyecto de vida.

Una tercera representación de infancia consistió en analizar el grado de involucramiento que los niños y niñas tienen a la hora de participar, basándose en los procesos formativos a los cuales pertenecen y desde donde toman herramientas para participar. Se encontró una infancia que representa una cultura específica, ligada a lo organizacional, a lo fundacional y a una constante relación con adultos que les transmiten saberes, los cuáles aceptan o confrontan y que poseen particularidades propias de cada una de las generaciones que interactúan entre sí.

Una última representación de infancia que es importante destacar dentro de esta investigación, se encuentra ligada con el aspecto más avanzado sobre la participación infantil y es el protagonismo, factor que en un principio es analizado a la luz de la presencia de vulnerabilidades que padecen los niños y las niñas, pero que en los saberes transmitidos intergeneracionalmente y específicamente la validación y transformación que se hace de ellos, surgen prácticas que conllevan a pensar que el protagonismo infantil, si bien reproduce lógicas culturales de escenarios específicos como el de los espacios formativos de las fundaciones, también se desarrolla como una alternativa

para que existan relevos generacionales que contribuyan a la transformación de los escenarios en donde participan socialmente, tales como sus familias, escuelas y comunidades. Esto especialmente se evidencia con la emergencia de debates y/o preguntas ligadas al género y a la importancia de “nombrar” lo femenino en la cotidianidad de la formación.

Una vez se comprendieron las representaciones de infancia que surgieron históricamente en las fundaciones, fue preciso remontarse a analizar cómo los escenarios formativos han promovido la transmisión intergeneracional de saberes, contribuyendo a desarrollar procesos de participación en el tiempo.

Quizás fue el concepto de *coetaneidad*, descrito por Aróstegui (2004) el que mejor proporcionó una fuente para comprender el diálogo entre generaciones, la sucesora, correspondiente a la de los niños y niñas quienes ejercen su participación, la activa, aquellos adultos que están transmitiendo sus saberes y en tal sentido, un posible recambio generacional, en el que en un momento posterior, aquellos niños y niñas puedan llegar a replantear y también continuar lo aprendido en las fundaciones ante otras futuras generaciones, convocando de esta manera a varias generaciones en un solo momento histórico, en busca de contribuir con el proceso participativo.

Al respecto, conviene recordar, que uno de los profesores de música en AFANE y practicantes al servicio de FCU, fueron hace algunos años participantes de los procesos formativos iniciales y volvieron para continuar aportando. El rol de los adultos y de los predecesores de estas fundaciones, sigue siendo muy marcado respecto a las formas de dirigir sus ideales colectivos, y es allí donde aparecen intereses porque los saberes transmitidos se sometan a una serie de validaciones o reformulaciones con el ánimo de que en el tiempo presente se puedan destacar ejercicios reales de protagonismo y en el tiempo futuro, puedan existir relevos generacionales que aporten conocimientos para enriquecer la identidad de cada fundación. Uno de esos saberes que ya empezó a tomar fuerza como apuesta de las nuevas generaciones ante la lectura de la realidad presente, es el tema del género, el cual reúne elementos como la no aceptación de conductas que vulneren a los niños y niñas, el análisis de las condiciones de la desigualdad y la discriminación (por raza, nacionalidad e identidades diversas).

El tema de vincular las emociones en este estudio surgió gracias al trabajo realizado por Roldán, Giraldo y Martínez (2017) quienes en su investigación destacan que las emociones se constituyen como elementos generadores que permiten que los niños y niñas emprendan acciones afirmativas en sus comunidades y los lleva a optar por configurarse como sujetos políticos desde una temprana edad (pág. 158). Efectivamente, con este estudio se logró acercarse un poco más a otra experiencia donde las emociones de niños y niñas, pero también de los adultos que los acompañan en las fundaciones, han logrado potenciar la participación infantil ligada fundamentalmente a ejercerla en espacios formativos en su interacción social, con temas que se encuentran relacionados a su vida cotidiana tales como la vulneración de los derechos, la formación académica en las fundaciones como complemento a la de las escuelas, la música y la danza, el juego, la literatura y la organización asamblearia para la toma de decisiones.

A modo de invitación, para las organizaciones AFANE y FCU, es esencial seguir promoviendo un ambiente emocionalmente positivo y brindar formación a los adultos en técnicas de manejo emocional. Esto podría incluir talleres y actividades que fortalezcan los vínculos intergeneracionales y potencien la participación de los niños y niñas, garantizando de esta manera que los saberes transmitidos sean comprendidos y reproducidos de la mejor manera e incluso, objetados y reformulados de manera crítica en búsqueda de la participación protagónica infantil.

Para los investigadores que deseen continuar con esta labor, sería valioso estudiar cómo las dinámicas emocionales influyen en la incidencia de los niños y niñas en múltiples escenarios sociales, sin desconocer el acompañamiento de los adultos como esa generación activa que contribuye (pese a sus prácticas bien sea marcadas por el adultocentrismo o bien por el interés de favorecer la autonomía de la infancia), a encausar los procesos formativos hacia un ejercicio real de la participación, rompiendo con representaciones de una infancia desfavorecida y aún no preparada para el ejercicio de la ciudadanía.

Históricamente, estas organizaciones sociales, ahora constituidas como fundaciones, han sido espacios que han luchado por promover la participación infantil como

mecanismo para el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas, que en su gran mayoría, están inmersos en dinámicas económicas en las que sus familias deben dedicar demasiado tiempo para las jornadas laborales y mediarlo con las actividades de crianza. Así ha sido durante décadas, desde los años 80 en la localidad de San Cristóbal, los adultos formadores han implementado alternativas para mejorar la calidad de vida de niños y niñas, cargando consigo los saberes que han aprendido de sus propias infancias respecto a las formas de comprender las dificultades sociales y explorando opciones (algunas con más éxito que otras) para transformar su comunidad a partir del rol activo de niños y niñas como hacedores presentes de su propio futuro.

Juntar esta infancia para reclamar derechos en medio de procesos participativos, obedece, tal como lo mencionan Poma y Gravante (2017) a un campo donde estudiar lo emocional en contextos organizativos, permite explicar muchas de las experiencias que se están viviendo en América Latina con los movimientos sociales de protesta por ejemplo, pero también directamente en escenarios de acción política, movilización y lucha por la transformación de condiciones sociales; en este caso, se puede mencionar, la incidencia en la agenda pública de niños y niñas participando en instancias locales, nacionales e internacionales. Esto se debe a que según los autores, existen emociones compartidas que “son las que los manifestantes comparten entre ellos, y que fortalecen los vínculos y la identidad colectiva” (pág. 44) y las emociones recíprocas, como “estos lazos de amistad entre miembros de un movimiento social (...) que animan la participación de las personas en el movimiento” (Della Porta, 1998: 223, citado por Poma y Gravante, 2017).

Finalmente, todo este proceso investigativo al menos por ahora puede concluir felizmente al leer en la voz de uno de los niños, frases como esta:

Cuando asisto a la Fundación siento que puedo ser yo mismo, me siento libre, además cada vez aprendo cosas nuevas sobre mi territorio y creo que los niños y niñas podemos cambiar muchas cosas (...) (Fundación Creciendo Unidos, S.F.)

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Angel, S. Y., & Cuenca Vargas, M. P. (2021). Representaciones sociales de la crianza: narrativas desde las familias, docentes, niños, niñas y adolescentes de la Fundación Creciendo Unidos. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Programa de trabajo social. Tesis de pregrado.
- Acosta, A., & Pineda , N. (2007). Ciudad y participación infantil. En Y. Corona Caraveo, & M. Linares Pontón, *Participación infantil y juvenil en América Latina* (págs. 147-177). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network, Universidad de Valencia.
- AFANE. (1996). Historia oral de AFANE una institución de ayuda a la comunidad. Bogotá.
- AFANE. (s.f). Reseña historia club juvenil. Bogotá.
- AFANE. (s.f). Reseña histórica. Bogotá.
- AFANE. (s.f.). Historia de AFANE hace 10 años . Bogotá.
- AFANE. (s.f.). Quienes somos. Bogotá: AFANE.
- Aignerren, M. (2003). Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología En Sus Escenarios. Núm. 3. Centro de estudios de opinión. Universidad de Antioquia, 1-52.
- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González Arratia López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., . . . Vidal Mendoza, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 20, núm. 3, 326-336.
- Alfageme, E., Cantos , R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., & Patiño, J. A. (2012).

Las escuelas como territorios de Paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-.

Álvarez Barrera, Á. G., Castañeda Montoya, C. M., Cataño Zapata, L. N., & Ortiz

Acosta, P. A. (2019). Emociones políticas en procesos de formación de niños y niñas del ciclo I de cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Medellín. Medellín: Tesis de Maestría en Psicopedagogía. Universidad Pontificia Bolivariana.

Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. N° 28.

Aponte, J. E., & Mendoza, N. C. (2014). Procesos de formación y aprendizajes políticos de los campesinos de la ANUC en la región de los Montes de María: Una lectura generacional. *Pedagogía y Saberes No. 41. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación*, 99-109.

Andrés, M. L., & Stelzer, F. (2015). Emoción: disensos y acuerdos en su caracterización: Una revisión de perspectivas actuales. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología- UNMdP, 1161-1180.

Arias Callejas, R. (2019). Las prácticas de la memoria en las organizaciones populares urbanas de Bogotá. El caso de Avesol y Pepaso en el Sur oriente de Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Estudios Sociales.

Aristizábal García, Diana Marcela y Zandra Pedraza Gómez. (2023). "¿Qué hacer con el tiempo de los niños? Perspectivas de padres e hijos colombianos sobre el uso del tiempo y las actividades extracurriculares". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 51: 3-24.
<https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.01>

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.

Barragán, D., Mendoza, C., & Torres, A. (2006). "Aquí todo es educativo" Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. *Folios. Segunda época*. N° 23, 15 - 28.

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos.

- La investigación en ciencias sociales. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma.
- Bustos Ramírez, A. J. (2007). Crónicas barriales. San Cristóbal: Haciendo ladrillos, haciendo historia. Obtenido de Banco de la república: <https://www.banrepcultural.org/cronicas-barriales/cronicas.html>
- Carli, S. (1999). Dirección de Educación Superior Formosa. Obtenido de <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>.
- Carli, S. (2005). Obtenido de Prensa Suteba la Costa: <http://prensasutebalacosta.jimdo.com/app/download/6408456877/DT15SCARLI.doc?t=1390064243>
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente. *Educação em Revista*, 351-382.
- Callejas Téllez, A. (2015). Implicaciones del conflicto armado en el orden social urbano. El caso de la zona alta de la localidad de San Cristóbal. Bogotá 1990 – 2010. Bogotá D.C.: Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Limpieza social. Una violencia mal nombrada. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/limpieza-social-una-violencia-mal-nombrada/>
- Cifuentes Sarmiento, J. A. (2020). La industria del ladrillo y la urbanización de San Cristóbal, 1910-1940. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Vol 47. N°1, 139-167.
- Contreras Forero, F. M., & Garzón Fonseca, N. C. (1999). Territorio y memoria de la localidad de San Cristóbal. En D. A. Comunal, Bogotá, historia común (págs. 325-379). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Contreras Ortiz, Y. (2004). Organización comunitaria y construcción de ciudadanía en Bogota. Estudio de caso: experiencias comunitarias en la localidad de San Cristóbal - Avesol y Pepaso-. Bogotá: Tesis de Maestría. Universidad de los Andes. Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales -CIDER-.
- Corona Caraveo, Y., & Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Corvera, N. (2014). Niñas y Niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadanía. EURE. Vol. 40, No. 119, 193-216.
- Cots, J. (Recuperado el 05 de mayo de 2024 de 2005). El derecho a la participación de los niños. Revista de educación. Obtenido de <https://eduso.net/res/revista/4/infancia-y-accion-politica/el-derecho-a-la-participacion-de-los-ninos>
- Crespo, E. (2018). Un enfoque social sobre las emociones. En Á. J.L., La interacción social. Escritos en homenaje a José Ramón Torregrosa (págs. 165-183). Madrid: CIS.
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (págs. 9-15). Bogotá: Unicef.
- Cussiánovich, A., & Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Oficina Regional para América del Sur: Save the Children Suecia.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin, & Y. Lincoln, El campo de la investigación cualitativa (págs. 43-101). Gedisa Editorial.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. vol. 16, núm. 1*, 101-113.
- Duran Rojas, A. I., & Quevedo Figue, D. M. (2012). Autonomías discursivas y prácticas relevantes: La experiencia de la Coordinadora Distrital de Educación Popular y su contribución a los debates contemporáneos de la educación popular comunitaria. Bogotá: Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán Strauch, E. (2016). Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Tesis de doctorado.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1989). Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

- Figuroa Grenett, C. (2018). Construcción de comunidad entre niños y adultos: Una experiencia de participación promovida por ONGs chilenas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Vol.17, No.2, 15 de julio*.
- FCU. (2017). Agenda territorial de infancia. Por el país que soñamos los niños, niñas y adolescentes de la Fundación Creciendo Unidos. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- FCU. (2021). Términos de referencia. Evaluación externa. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- FCU, N. p. (15 de Junio de 2023). Semillero de niñas y adolescentes fcu. (F. C. Unidos, Entrevistador)
- Fundación Creciendo Unidos. (2020). Agenda territorial de infancia. Fundación Creciendo Unidos.
- Fundación Creciendo Unidos. (2021). Asamblea Regional Bogotá. Bogotá: Documento privado de FCU, resumen del video <https://www.youtube.com/watch?v=HUPmeKFTBoY> .
- Fundación Creciendo Unidos. (2021). Asamblea regional Bogotá 2021. Las y los delegados construimos propuestas de control social. Bogotá.
- Fundación Creciendo Unidos. (5 de octubre de 2023). Ejes estratégicos: FCU. Obtenido de Fundación Creciendo Unidos: <https://www.fundacioncreciendounidos.org/ejes-estrategicos>
- Fundación Creciendo Unidos. (27 de 05 de 2024). Enfoques. Fundación Creciendo Unidos. Obtenido de Fundación Creciendo Unidos. Página web: <https://www.fundacioncreciendounidos.org/enfoques>
- Fundación Creciendo Unidos. (S.F.). Los Nnas dicen. Obtenido de Publicaciones: https://www.fundacioncreciendounidos.org/_files/ugd/cb8b5e_91c502c668b5490f885dc33fa2cd65c9.pdf
- Fundación Creciendo Unidos. (S.F.). Propuesta de ruta de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes trabajadores.
- Gaitán Sánchez, Ó. M. (Enero de 2014). Guía Práctica de las Entidades sin Ánimo de Lucro y del Sector Solidario. Bogotá D.C., Colombia.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de

- invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 151-165.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.
- García, G., & Micco, S. (1997). *Hacia una teoría del preciudadano*. Obtenido de Yumpu: <https://www.yumpu.com/es/document/view/41016537/hacia-una-justificacion-de-la-preciudadania-ifejantorgpe>
- García, R. (2004). Una aproximación a la calidad de vida de las familias participantes de los programas de la Fundación Creciendo Unidos. En M. C. Morales Borrero, & W. H. Mellizo Rojas, *Calidad de vida. Enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto* (págs. 249-261). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez Pérez, E., & Jaén Rincón, P. (2010). DEL «ADULTO CENTRISMO» Y OTRAS PARADOJAS: UNA APROXIMACIÓN A LA DISCRIMINACIÓN DE LA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA. *Papeles Salmantinos de Educación -Núm. 14*, 137-156.
- Gómez-Quintero, J. D. (2014). Organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro en Colombia. *Despolitización de la sociedad civil y tercerización del Estado. Gestión y política pública. Volúmen XXIII. Número 2*, 359-384.
- González Hernández, C. (2010). *Visibilizando el Co-Protagonismo Infantil: el Caso del Proyecto 'Banco de los Niños', una Experiencia de Participación y Solidaridad*. *Revista Internacional NATs* N° 20, 39-46.
- Ghiso, A. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. V, núm. 9. Universidad de Colima, México, 141-153.
- Guber, R. (2001). Capítulo 3. *La observación participante*. En R. Guber, *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (págs. 55-74). Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Guzmán Molina, E. G. (2018). *La acción urbana en el campo urbano popular: La historia de la organización juvenil en el suroriente capitalino*. En L. C. Luz, O. Perez, & R. Marinho, *Juventudes, subjetividades e sociabilidades* (págs. 213-240). Curitiba: Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI.
- Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la*

participación auténtica. Unicef.

- Hernández Cholo, N. (Abril de 2003). Intellectum Unisabana. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5407/129347.pdf>
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 205-213.
- Jacobo Herrera, F. E. (2022). Las emociones en la etnografía. Revisión de propuestas para un registro etnográfico de la dimensión emocional. En F. E. Jacobo Herrera, M. J. Martínez-Moreno, & (coordinadores), *Las emociones de ida y vuelta* (págs. 29-48). México: Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, N° 8. Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia, 108-123.
- Jáuregui Virto, A. (2017). El protagonismo infantil comunitario como estrategia socioeducativa de protección a la infancia en barrios. Simposio infancia y cambios sociales. 4° Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. Pamplona, España: Universidad de Salamanca.
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*. Vol. 54. N° 1, 121-150.
- Kaufman, S. (2007). Transmisiones generacionales y luchas de sentido. *Revista Telar* ISSN 1668-3633, (5), 214-220.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona Caraveo, & M. Linares Pontón, *Participación infantil y juvenil en América Latina* (págs. 113-145). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Childwatch International Research Network.
- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm. 39, 123-140.
- Marin, M. L., & Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117.
- Martínez Ferrer, B., Amador Muñoz, L. V., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2011).

- Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, Vol. 21, Núm. 2, 205-214.
- Martinez Vera, S. C., & Mojica Díaz, H. T. (2021). Voces OTRAS sobre el trabajo infantil, reflexiones para Terapia Ocupacional. Bogotá: Departamento de la ocupación humana, facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de pregrado Terapia Ocupacional.
- Mendoza, N. C. (2003). Organizaciones, tejido social y subjetividad. En A. Torres Carrillo, N. C. Mendoza, D. Barragán, A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá (págs. 35-90). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, N. C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes. La experiencia de "Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio" en Argentina y de "Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad" en Colombia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MOLACNNATS. (3 de noviembre de 2023). Nuestra historia. Obtenido de <https://molacnnats.com/historia-de-impacto/>
- Mundaca Rojas, R., & Flores Zúñiga, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: La experiencia del consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes de la comuna de coquimbo, Chile. *TEMAS DE EDUCACIÓN / Vol. 20, Núm. 1*, 123-141.
- Morán de Castro, M., & Cruz López, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación social : revista de intervención socioeducativa*, n. 47, enero-abril, 84-94.
- Nieto Useche, S., & Muñoz Pico, M. T. (2019). Las Voces del Sur Global: Líderes comunitarios de la Localidad 4a de San Cristóbal, Bogotá. *Revista Grafía* Vol 16 N°2, 133-149.
- Numer, M. E. (2015). Participación infantil: la mirada de las niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia - Guatemala. Tesis de maestría. Guatemala: FLACSO. Maestría en diseño y gestión de programas sociales.
- Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.

- Barcelona: Paidós Ibérica.
- Obando, I. D. (2022). Publicaciones. FCU. Obtenido de FCU Página web:
https://www.fundacioncreciendounidos.org/_files/ugd/cb8b5e_40f0d07b3e4b4cab87cce3b900819904.pdf
- ONU -Organización de las Naciones Unidas-. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Obtenido de Día Mundial del Niño:
<https://www.un.org/es/observances/world-childrens-day/documents>
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, año 16, n. 34, 349-375.
- Palacios Tayro, K. (2018). Análisis del nivel de empoderamiento de las adolescentes que asisten al programa de atención integral del adolescente en el servicio de adolescentología del instituto nacional de salud del niño julio 2018 – julio 2021. *Tesis de especialización*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Especialización en Medicina Familiar y Comunitaria.
- Pérez Prieto, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, "Golconda", Sacerdotes para América Latina, Cristianos por el socialismo y Comunidades eclesiales de base. *Cuestiones teológicas*. Vol. 43. No. 99, 73-108.
- Poma, A. y Gravante, T. (2017). "Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 32-62,
<http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/apoma.pdf>
- Quevedo Rodríguez, Y. M., & Contreras Cárdenas, L. Y. (2013). El conflicto relacional: Una dinámica de multi-comprensión y una oportunidad de aprendizaje e innovación pedagógica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto curricular de Educación Infantil. Tesis de pregrado.
- Quilodrán, A. (2012). La participación de niños y niñas en espacios comunitarios ¿Un aporte al ejercicio de la ciudadanía? Estudio cualitativo a partir de la voz de los niños y niñas participantes de dos Programas de Prevención Comunitaria (PPC): Polpaico y La Legua. Tesis de maestría. Santiago, Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Programa de Magíster en Psicología.

- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ritchey-Vance, M. (1992). *El arte de asociarse: Las ONG y la sociedad civil en Colombia*. Arlington, Virginia: Fundación Interamericana.
- Roldán Vargas, O., Giraldo Giraldo, Y. N., & Martínez Trujillo, M. L. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN - Vol. 14 No 2*, 152-159.
- Sáenz Acosta, H. (2009). La práctica del arrendamiento habitacional en 4 barrios populares de Bogotá. *Otra economía - Volumen III - N° 4*, 155-173.
- Sánchez Sánchez, J. (2007). La Comunidad Eclesial de Base: una alternativa de comunión en un mundo globalizado. *Revista Iberoamericana de Teología*, núm. 5, julio-diciembre, 47-68.
- Save the Children. (2002). *El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Lima, Perú: Save the Children Suecia.
- Secretaría de cultura, recreación y deporte. (25 de junio de 2020). Breve reseña histórica de la localidad de San Cristóbal. Obtenido de https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/breve-resena-historica-de-la-localidad-de-san-cristobal#_ftnref1
- Shier, H. (2010). El marco jurídico y teórico. En C. Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente, *Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua*. (págs. 17-27). Matagalpa, Nicaragua: Save the Children Nicaragua.
- Silva Dreyer, C., & Martínez Guzmán, M. (2007). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 41, Num. 2, 129-138.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial Graó.
- Torres Millán, F. (s.f.). Conaced Bogotá y Cundinamarca. Obtenido de TESTIMONIO

DE PRIMAVERA ECLESIAL – MARIO PERESSON TONELLI:

<https://www.conacedbogota.org/noticias-conaced/testimonio-de-primavera-eclesial-mario-peresson-tonelli/>

- Trilla , J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 356, 23-43.
- Uricoechea, F. (2002). División del trabajo y organización social: una perspectiva sociológica. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Grupo Editorial Norma.
- Vallejo, M., & Torres Carrillo, A. (2003). La identidad de las organizaciones populares. En A. Torres Carrillo, N. C. Mendoza, D. Barragán , A. Vargas, M. I. González, M. S. Avendaño, & M. Vallejo, Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá (págs. 35-90). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vanegas, C. A. (2018). Constitución de subjetividades políticas en jóvenes que participan en la Fundación Creciendo Unidos - (FCU) de la ciudad de Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Tesis de Maestría.
- Van Dijk, S. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, 43-66.
- Vargas Gaitán , K. (21 de Abril de 2016). El campesino.co. La voz del campo colombiano. Obtenido de <https://www.elcampesino.co/fundacion-afane/>
- Velázquez, F., & González, E. (2003). ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia? Bogotá: Fundación Corona.
- Vergara-Arboleda, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Educação em Foco*. V. 21. N 2. , 333-344.
- Zoila Santiago Antonio. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. *Takwá*. Núm. 11-12, 31-50.

