

**LAS VOCES DE LOS NIÑOS COMO CAMINO PARA ENRIQUECER LA POLÍTICA
EDUCATIVA**

Una experiencia de participación protagónica e influyente

**Jessenia Ardila Miranda
Erika Lorena Esteban Rodríguez**

**Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá D.C.
2017**

**LAS VOCES DE LOS NIÑOS COMO CAMINO PARA ENRIQUECER LA POLÍTICA
EDUCATIVA**

Una experiencia de participación protagónica e influyente

**Jessenia Ardila Miranda
Erika Lorena Esteban Rodríguez**

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

**Tutor:
Gabriel Benavides Rincón**

**Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá D.C.
2017**

Agradecimientos

“A los niños que creyeron en sí mismos y nos permitieron oír sus voces:

Educación Divertida: Juan Sebastián M., Jean Carlo N., Paula N., David C., María Fernanda J., Laura C., Karen P., Nicoll P., Laura A., Rolando B., Katherine B., Sergio, Iván.

Fusión Z: Kevin D., Diana G., Danna C., Danna M., Bryan M., Laura M., Hellen L., Brandon L., Felipe R., Erick R., Carlos G., Cristian M., Owen M., Maicol O., Kevin V., Sara U., Jonathan A., Esteban F., Andrea P., Danna P., Ayelen G., Deivid C.

A ustedes siempre gracias por hacerse sentir, por ser el motor de nuestro andar. De ustedes aprendimos el valor de su experiencia y las certezas de sus expresiones. Fuimos muy felices con cada uno, eternas gracias.”

“A la Fundación del Pequeño Trabajador por abrigarnos en su fraternidad, por creer en esta apuesta. Al profesor Orlando y su bienvenida a la libertad en un fragmento del campo colombiano. A Liz porque el eco de su risa tejó puentes entre el aire y el andar. A Sandra por las palabras de fortaleza, por estar dispuesta a desaprender y aprender. A la profe Zaida Castro por sus invitaciones a no descuidar la esencia de los seres y los lugares.”

“A nuestro tutor, Gabriel Benavides: Profe, amigo, colega; este proyecto fue posible gracias a su confianza y a su convicción. Gracias por creer y atreverse a construir utopías en medio de tanta rigidez. Lo más valioso es que la risa y la camaradería fueron aliados de nuestros diálogos; aquí cada palabra hizo eco. Gracias por leer posibilidades en este camino, por sus gestos de sorpresa, por el llamado a la sensatez y las invitaciones a soñar”

Erika y Jessenia.

A mis viejos; mis amados y admirados padres, mis verdaderos maestros: por la vida y las enseñanzas, la paciencia y la confianza. A mis hermanos; Angie, Karen y Brayan, por la alegría convocante. A mi sobrino por su irreverente genialidad. A mi compañero de vida, soñador incalculable: Jaime, por persistir en complicidad con cada sensación, por el abrazo que me conecta, por insistir poéticamente en los momentos musicales. A Jesse por tu fe y tú presencia. A cada niño que hizo eco en mí, por vincularme a la vida a través del juego, las risas, los retos

**¡Gracias Totales!
Erika.**

Éste, mi camino, es un camino que no tiene fin. A veces tiene subidas, y otras veces bajadas. En medio del recorrido pasan muchas cosas, como encontrarse con personas geniales. Doy gracias siempre a Dios por dirigir mi vida a su voluntad, que es mejor que la mía. A mi padre y a mi madre por ser ejemplo del amor y la templanza. Por permitirme crecer de su mano y palabra. A mis hermanos por el cariño y la voz de calma. Mi corazón sólo tiene un GRACIAS lleno de amor para todos ustedes; a los niños, niñas, por enseñarme a ser más humana y feliz a su lado.

Jesse.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | LAS VOCES DE LOS NIÑOS COMO CAMINO PARA ENRIQUECER LA POLÍTICA EDUCATIVA Una experiencia de participación protagónica e influyente |
| Autor(es) | Ardila Miranda, Jessenia; Esteban Rodríguez, Erika Lorena |
| Director | Gabriel Benavides |
| Publicación | Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 174 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | PARTICIPACIÓN, POLÍTICA EDUCATIVA, INFANCIA, EXPERIENCIA ESCOLAR. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Trabajo de grado que se propone generar reflexiones en torno al ejercicio del derecho de los niños a participar protagónica e influyentemente en los ámbitos de su educación formal. Es por ello que el eje central consiste en reconocer y comprender el valor de la participación de los niños y las niñas en relación con la formulación de política educativa, como mecanismo legislativo de organización social.</p> <p>Las reflexiones que anteceden la concreción de la propuesta surgen en medio de algunas vivencias que las autoras tuvieron al participar de diferentes encuentros que impulsaban la discusión de temas con relación a la infancia, a la niñez, desde diferentes miradas. En aquellos lugares, los niños y las niñas brillaban por su ausencia, hecho que era aparentemente normalizado, pero que por alguna razón las incomodó e indignó un poco, al principio, y luego mucho más. Ello terminó desembocando en un interés por la participación infantil como derecho de los niños y las niñas, descubriendo un campo complejo, que contiene varios caminos y elementos, los cuales contienen dilemas, controversias y frustraciones, pero también caminos llenos de avances, indagaciones y experiencias valiosas. Tales elementos son abordados en el desarrollo de la investigación, con el fin de dar cuenta a la comprensión del eje central, como se dijo.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <p>Abarzúa, I. & Martín, M. (2005). Las prácticas docentes en relación con los adolescentes. Argentina. Revisado: 21.03.16. Recuperado de: http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tesinas/abarzua_martin.pdf</p> <p>Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI). Revisado: 22.03.16. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Creación y estructuración del Sistema Distrital de</p> |

- Participación Ciudadana [Decreto 448 de 2007). Revisado el: 21.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26865>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Creación del Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes. [Decreto 121 de 2012]. Revisado el: 26.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46605>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Revisado el: 26.03.16. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasyPoliticasy20Poblacionales/Infancia%20y%20Adolescencia/PoliticasyPolitica_de_Infancia_y_Adolescencia_2011_2021.pdf
- Benavides, G. & Castro, L. (2015) Andariegos entre risas y rasguños: Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos. (Tesis de Maestría). UPN-CINDE. Bogotá, Colombia.
- Burgos, C. & Delgadillo, M. (2003). La pregunta en la vida de los niños. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Carrascal Sánchez, J. H. (2013) La participación como tecnología de control en el sector educativo. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/127>
- Comité Distrital de Infancia y Adolescencia CODIA. (2011). Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Revisado: 05.05.16. Recuperado: <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Comité Distrital de Infancia y Adolescencia CODIA (2014). Sistema de Monitoreo de las Condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. Informe 2014. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Revisado: 05.05.16. Recuperado de: [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/\(29042015\)_informe_smia_2014.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/(29042015)_informe_smia_2014.pdf)
- Congreso de Colombia. Convención Internacional Sobre Los Derechos Del Niño. [Ley 12 de 1991]. Revisado: 29.09.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>
- Congreso de Colombia. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Revisado: 26.09.16. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. Normas sobre mecanismos de participación ciudadana. [Ley 134 de 1994]. Revisado: 26.09.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=330>
- Congreso de Colombia. Código de Infancia y Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Revisado: 26.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Consejo Constitucional de la República Francesa. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Francia. Revisado: 20.11.16 de: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). Edición 2015, Corte Constitucional. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Centro de Documentación Judicial (Cendoj). Revisado: 25.09.16. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, pp.811-825.

Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a22.pdf>

- Elias, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*. EISSN: 1409-4258 Vol. 19. Revisado: 31.05.15. Recuperado 20.11.16. en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. Comité Español. Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile. Chile. Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>
- Fundación del Pequeño Trabajador. (2017) *Hoja de Vida*. Documento Institucional. Bogotá, Colombia.
- Gajardo, M. (1985). *Investigación participativa en América Latina*. Documento de Trabajo núm. 261. FLACSO. Santiago de Chile, Chile.
- Gaviria Trujillo, C. (1999). *¿Cómo nació la Asamblea Constituyente colombiana?* Fundación Séptima Papeleta. Blog. Revisado: 25.09.16. Recuperado de: <https://fundacionseptimapapeleta.wordpress.com/2010/01/22/%C2%BFcomo-nacio-la-asamblea-constituyente-colombiana-cesar-gaviria-trujillo-caracas-1999/>
- Gimnasio Moderno. (2015). *Manual de Convivencia*. Bogotá. Revisado el 17.08.16. Recuperado de: <http://www.gimnasiomoderno.edu.co/academia/vidaescolar/manual-de-convivencia/>
- Gómez, C., Rojas, V., Andrade, S., Pineda, D., Sharp, A. & Martínez, C. (2007). *Filosofía para Niños, Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Uniminuto (CHS).
- González, E. y Duque, F. (1990). *La Elección de Juntas Administradoras Locales de Cali*. Revista Foro. Bogotá.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica*. Innocenti Essay. Serie No. 4. p. 1-46. Revisado: 30.04.16. Revisado: 22.03.16. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Institución Educativa Departamental (I.E.D.) Ricardo González. (2015) *Manual de Convivencia: “Construyendo saberes, forjando valores”*. Subachoque, Cundinamarca.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP. (2016). *Demócratas antes de los 18 años*. *Magazín Aula Urbana*, núm. 16. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/mau/article/view/1204>
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Editorial del Estante. Buenos Aires, Argentina.
- Lazala-Silva, R. (2015). *Participación infantil extraescolar: La experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá*. Maestría en estudios políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Revisado: 16.06.15. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15905>
- Liebel, M. & Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Editorial Ifejant. Lima, Perú.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista Web Revista de

Investigación en Psicología - IIPSI. Vol. 9, Núm. 1, pp. 123-146. Revisado: 09.04.17.
Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>

Ministerio de cultura. (2015). Alharaca, los niños tenemos la palabra. Comunicación cultural y niñez. Revisado: 22.03.16. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/quehacemos/%C2%A1alharaca/Paginas/default.aspx>

Ministerio de Educación Nacional -M.E.N. (1994). Decreto 1860 de 1994, reglamento parcial a la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Revisado: 14.11.16 Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación Nacional -M.E.N. (2013). Medellín prepara semilleros infantiles en participación para la vida, Centro virtual de noticias de la educación. Revisado el: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322510.html>

Ministerio de Educación Nacional -M.E.N. (2013). En Medellín, el programa Los Semilleros Infantiles para la Participación se convierte en política pública. Centro virtual de noticias de la educación. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-335915.html>

Naciones Unidas (2014). SIMONU Bogotá. Tú puedes cambiar el mundo. Bogotá. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://nacionesunidas.org.co/simonu/>

Red Internacional de Educación para la Ciudadanía y la Transformación Social. (2015). Organizaciones en Colombia: Fundación del Pequeño Trabajador. Publicación en Página Web. Revisado: 05.05.16. Recuperado de: <http://www.redinternacionalepd.org/organizaciones-colombia.php>

Restrepo G., B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Revista Educación y Educadores, Núm. 7, pp. 45-55. Revisado el: 09.04.17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, pp. 103-124. Revisado: 05.09.2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. Bogotá.

Sánchez Rodríguez, N. A. (2016) Representaciones sociales del mundo infantil sobre el derecho a la participación: el caso del curso 503 del Colegio San Agustín IED. (Trabajo de Grado). Licenciatura en educación comunitaria y derechos humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1562>

Spera, A. & Steimbregger, L. (2016). La poética del desprecio, reseña a la proyección cinematográfica "La Cinta Blanca". Congreso Virtual de Cine 2016. Recuperado: 20.03.16. En: <http://www.eticaycine.org/La-cinta-blanca,3347>

Splitter L. & Sharp A. (1996). La otra educación, filosofía para niños y la comunidad de indagación. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). Programa: La paz se toma la palabra. Proyecto: Los niños piensan la paz. Revisado: 30.04.16. Recuperado de: <http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/>

Téllez Hernández, A. M. (2015) El derecho a ser escuchado participación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá. Maestría en política social, Pontificia Universidad Javeriana.

Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de:
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18535>

Trilla, J. & Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, p. 250-261. Revisado: 22.03.16. Recuperado de:
<http://rieoei.org/rie26a07.h>

Yagüe, J. (1998). El trabajo colaborativo como estrategia permanente del entrenador de fútbol. Capítulo I: Estudio de los paradigmas de investigación. La investigación acción. (pp.29-76). Tesis de Doctorado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación.
Revisado: 02.03.17. Recuperado de:
<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiaj9Kkz57TAhUEQCYKHRVOCuUQFghZMAk&url=http%3A%2F%2Fwww.cervantesvirtual.com%2FdescargaPdf%2Fel-trabajo-colaborativo-como-estrategia-de-formacion-permanente-del-entrenador-de-futbol-%2F&usq=AFQjCNFbZm57HeazYIRRVKt5qtYQnoJQg&sig2=7s3i2NKPWPLoL2LOtmyBSA>

4. Contenidos

El primer apartado se titula *Notar que la experiencia habla, sentir ecos vibrantes*. En esta sección se argumenta el proceso investigativo, dando a entender la importancia de realizar este trabajo desde sus categorías principales, al identificar una situación de la realidad que puede ser intervenida desde el campo pedagógico, y más específicamente desde la Licenciatura en Educación Infantil. Lo anterior se hace a través de la justificación, contextualización, antecedentes (trabajos de grado y experiencias) problematización, y los propósitos (general y específico). El segundo apartado está compuesto por los registros legales y teóricos, denominado *Referencias frecuenciales* que continúan al ejercicio de argumentación, para construir más bases que sustenten y validen los intereses y objetivos de la investigación.

El título *Sendero metodológico para transmitir*, hace referencia al tercer apartado que consta principalmente del diseño e implementación de la Propuesta pedagógica, así como del análisis de los resultados (interpretativo y analítico de las experiencias). El último y cuarto apartado, se denomina *Cuando el alcance de las voces hacen vibrar lo estático: el gran reto*, en donde estarán plasmadas las conclusiones que se han construido desde el ejercicio investigativo, así como las recomendaciones que se diseñan para futuras próximas investigaciones que puedan relacionarse con las categorías abordadas. Finalmente se encuentran las *referencias* (bibliográficas y webgráficas) y los *anexos* que soportan este trabajo en todo su desarrollo.

5. Metodología

El enfoque metodológico en el que se ubica esta propuesta de “investigación participo-académica” con niños y niñas, tiene como propósito lograr una interpretación y comprensión de los fenómenos que ocurren dentro de un marco social -en este caso, un marco educativo- los cuales son objetos de estudio.

Como investigación de enfoque cualitativo, se estudiarán las realidades humanas entendidas como poliedro -que tiene muchas caras- por lo que se reconoce que “sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas” (Martínez, 2006. p. 125). Para lograr comprender los fenómenos se parte del cuestionamiento natural de las cosas ¿Qué es esto? ¿Cómo es?, desde un proceso cualitativo-sistémico que realiza conexiones -interdisciplinaria- con los elementos que allí se encuentren. Así la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades (Martínez, 2006). Por eso está el interés por comprender cómo se construyen y funcionan otras o nuevas realidades, que surgen de la interacción de fenómenos sociales y las lógicas que los

conforman; pues así se podrá tener mayor cercanía y comprensión a las motivaciones que están detrás de las acciones de los sujetos que hacen parte de la comunidad.

Otra característica importante dentro de las investigaciones cualitativas está en su diseño flexible, permitiendo un proceso cíclico en vez de lineal, en donde “las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa” (Sandoval, 1996. p. 41), dando pie a que la población con quien se desarrolla la investigación realicen aportes afectando el cauce de la misma.

Desde la metodología cualitativa *investigación-acción* se pretende alcanzar los intereses y objetivos de este trabajo ya que este ejercicio investigativo no sólo tiene como fin construir comprensiones y conocimientos desde el análisis de las realidades, sino también plantear caminos de acción para dar posible solución a las problemáticas identificadas, desde un ejercicio colectivo.

6. Conclusiones

*Las reflexiones provocadas por la experiencia protagónica vivida con los niños permitieron comprender la participación como acto que se comunica con toda composición del ser humano, especialmente del ser niño. Los niños siempre estuvieron dispuestos a decir algo, haciendo la invitación de verlos y leerlos en lugares distintos, al igual que a los encuentros con toda la complejidad que ello implica. Sus voces fueron la potencia movilizadora de cambios para lo pensado, fue notable como las propuestas de los niños hicieron que este trabajo fuera más consecuente con sus realidades y expectativas en torno a su propia educación.

*Cuando una iniciativa busca favorecer la participación influyente de los niños y las niñas, se hace enriquecedor que el diseño de la misma sea en sentido circular -no lineal- y de apertura permanente. Permitir que las ideas colectivas fluyan en las proyecciones posibilita que los sujetos sientan mucho más cercana la experiencia, y todo esto provoca significaciones tanto para el proceso de investigación como para la noción que cada participante tiene de sus facultades.

*Se considera que los procesos de participación han de leerse desde sus múltiples manifestaciones. El éxito en ellos no sólo se mide en los alcances puntuales de lo pensado; sino en una evaluación consecuente que abarque lecturas amplias comprendiendo las vicisitudes propias de las relaciones humanas. Ante la participación como encuentro de lo humano, es pertinente reconocer que ésta no es un proceso conclusivo en sí; sino más bien, el lugar donde se enlazan unas vivencias con otras: las que se han vivido, las que se viven y las que se esperan vivir. Para notar esto, lo recomendable es disponerse a interpretar toda situación nacida de la participación como elementos que alimentan las nociones y expectativas que se tengan de la misma.

*Encontrar referencias hacia la categoría experiencia escolar fue uno de los trabajos más exigentes en todo este proceso; pues son escasas las documentaciones con respecto ella. Especialmente son pocas las referencias hechas a partir de escenarios escolares para niños y niñas; pues las que existen hablan de experiencias de escolarización de adolescentes y jóvenes. Es apropiado cuestionarse sobre la coherencia existente al hablar de experiencia escolar como un asunto de generalidades, aun cuando cada ciclo de la educación formal tiene objetivos distintos sobre los sujetos -exigencias distintas tanto para los educandos como para los educadores-. Lo anterior se presenta como invitación para que se emprendan estudios respecto a conceptualizaciones contextuales de las vivencias en la escolaridad que partan de las voces mismas de los sujetos inmersos en ellas, y no sólo desde interpretaciones aisladas donde los protagonistas son

meramente consultados.

*Movilizarse con los niños es ratificar la infancia como todas aquellas iniciativas que permiten construir relaciones de modos diversos con el mundo y la realidad. Infantilizar la vida, la política, la educación es aceptar un camino que exigirá reinventar, leer, escuchar. Participar infantilmente será así, la invitación a un revivir-se con constancia en la experiencia.

*Es importante seguir manteniendo diálogos entorno a la construcción de política con los niños y niñas; promover y poner en práctica múltiples experiencias que se propongan hacer llegar las voces de los niños a las instancias de gobierno que al parecer siguen teniendo como excusa los cambios de administración, ejercicios de consulta y no sistematización, para evitar que la participación de los niños sea a nivel protagónico e influyente. De esta manera, las experiencias de participación permiten a los niños ser mucho más consecuentes en sus exigencias, hallando conjugaciones entre derechos y deberes.

| | |
|-----------------------|--|
| Elaborado por: | Jessenia Ardila Miranda y Erika Lorena Esteban Rodríguez |
| Revisado por: | Gabriel Benavides Rincón |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 12 | 04 | 2017 |
|--|----|----|------|

CONTENIDO

| | |
|---|------------|
| APARECEN LAS ONDAS..... | 13 |
| 1. NOTAR QUE LA EXPERIENCIA HABLA, SENTIR ECOS VIBRANTES... .. | 15 |
| 1.1. Hemos encontrado razones para hablar (Justificación)..... | 15 |
| 1.2. Estas voces tienen su lugar: El origen del eco (Contextualización)..... | 23 |
| 1.3. Ecos a la participación (Antecedentes) | 34 |
| 1.4. En palabras de la experiencia: Frecuencias participativas en otros escenarios (Experiencias)..... | 40 |
| 1.5. La voz de la experiencia escolar en la Política Educativa: Vacíos reflejados (Problematización) | 46 |
| 1.6. Trazos para la trayectoria del eco participativo (Propósitos)..... | 52 |
| 2. REFERENCIAS FRECUENCIALES..... | 54 |
| 2.1. Registros Legales (Marco Legal) | 54 |
| 2.2. Registros Teóricos (Marco Teórico) | 61 |
| 2.2.1. <i>Participación protagónica e influyente</i> | 62 |
| 2.2.2. <i>La experiencia escolar y la construcción de sentido en la práctica</i> | 71 |
| 2.2.3. <i>Política Educativa y posibilidades de incidencia en su formulación</i> | 73 |
| 2.2.4. <i>Infancia como inicio: emprendiendo nuevos rumbos</i> | 76 |
| 3. SENDERO METODOLÓGICO PARA TRANSMITIR | 80 |
| 3.1. Propuesta Participativa: Para que se oiga fuerte y claro (Enfoque Metodológico)..... | 80 |
| 3.2. Protagonismo para las voces de los niños y niñas (Proyecto Pedagógico) | 83 |
| 3.2.1. <i>Razones para sentir sus vibraciones (el por qué)</i> | 85 |
| 3.2.2. <i>Claves para que vibre la experiencia escolar (el para qué)</i> | 86 |
| 3.2.3. <i>¿Cómo propagar las voces? (el cómo)</i> | 87 |
| 3.3. Participar para influir: proyectando ecos colectivos que incidan en la política (Diseño) .. | 97 |
| 3.4. Describiendo las voces: Registro sonoro de los niños y niñas (Descripción y Resultados) | 101 |
| 3.4.1. <i>Resultados en Fase 1: Mi experiencia escolar</i> | 102 |
| 3.4.2. <i>Resultados en Fase 2: ¿Quién y cómo se organiza mi educación?</i> | 119 |
| 3.4.3. <i>Resultados en Fase 3: Cartas a quien pretende educarme</i> | 126 |
| 3.5. Análisis acústico de la participación..... | 131 |
| 3.5.1. <i>Interpretando los ecos políticos de la Experiencia Escolar (Interpretación)</i> | 132 |
| 3.5.1.1. Contextos de y para la participación..... | 133 |
| 3.5.1.2. Participación y experiencia escolar..... | 133 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.1.3. Participación e infancias | 143 |
| 3.5.1.4. Participación y política educativa | 148 |
| 3.5.2. <i>Comprendiendo la potencia protagónica de los participantes (Comprensión)</i> | 155 |
| 3.5.2.1. Ambientes de confianza..... | 156 |
| 3.5.2.2. Resistencias..... | 158 |
| 4. CUANDO EL ALCANCE DE LAS VOCES HACEN VIBRAR LO ESTÁTICO: EL GRAN RETO (Conclusiones y Recomendaciones) | 165 |
| REFERENCIAS | 169 |
| LISTADO DE ANEXOS | 174 |

APARECEN LAS ONDAS

Estimados lectores, bienvenidos.

Como maestras en formación y autoras de la presente investigación, hemos decidido iniciar esta introducción dejándoles saber lo importante que es para nosotras poder compartir los recorridos emprendidos en esta experiencia. El eje central consistió en reconocer y comprender el valor de la participación de los niños y las niñas en relación con la formulación de política educativa, como mecanismo legislativo de organización social.

Las reflexiones que anteceden la concreción de la propuesta surgieron en medio de algunas vivencias que tuvimos al participar de diferentes encuentros, que impulsaban la discusión de temas con relación a la infancia y a la niñez desde diferentes miradas. En aquellos lugares, los niños y las niñas brillaban por la ausencia de su presencia – se hablaba de ellos pero sin ellos-. Hecho que era aparentemente normalizado, pero que por alguna razón nos incomodó e indignó un poco, al principio, y luego mucho más. Esto nos llevó al tema de la participación infantil como derecho de los niños y las niñas, encontrándonos así con un campo complejo, que contiene varios caminos y elementos: dilemas, controversias y frustraciones, pero también avances, indagaciones y experiencias valiosas. Tales elementos son abordados en el desarrollo de la investigación, con el fin de dar cuenta a la comprensión del eje central, como se dijo en el primer párrafo.

Siendo consecuentes con la importancia de la expresión y la escucha dentro de los procesos de participación, se tomó como concepto transversal *la voz* y su carácter sonoro en el diseño de organización y presentación del trabajo, como se podrá ver en la tabla de contenido. De esta manera el trabajo está organizado en cuatro grandes apartados: El primer apartado se titula *Notar que la experiencia habla, sentir ecos vibrantes*. Allí se argumenta el proceso investigativo, dando a entender la importancia de realizar este trabajo desde sus categorías principales, al identificar una situación de la realidad que puede ser intervenida desde el campo pedagógico, y más específicamente desde la Licenciatura en Educación Infantil. Lo anterior se

hace a través de la justificación, contextualización, antecedentes (trabajos de grado y experiencias), problematización, y los propósitos (general y específicos). El segundo apartado está compuesto por los registros legales y teóricos, denominado *Referencias frecuentes* que continúan al ejercicio de argumentación, para construir más bases que sustenten y validen los intereses y objetivos de la investigación.

El título *Sendero metodológico para transmitir*, hace referencia al tercer apartado que consta principalmente del diseño e implementación de la Propuesta pedagógica, así como del análisis interpretativo y comprensivo de los resultados. El último y cuarto apartado, se denomina *Cuando el alcance de las voces hace vibrar lo estático: el gran reto*, en donde estarán plasmadas las conclusiones que se han construido desde el ejercicio investigativo, así como las recomendaciones que se diseñan para futuras próximas investigaciones que puedan relacionarse con las categorías abordadas. Finalmente se encuentran las *referencias* y el listado de *anexos* que soportan este trabajo en todo su desarrollo.

Esperamos que en todo lo relacionado aquí, logremos compartirles las exigencias e impactos cognitivos, emocionales, políticos y académicos que esta experiencia de participación ha provocado en nosotras y en los niños protagonistas de la misma. No está demás reiterar nuestra invitación para que cada vez sean más los espacios de co-construcción que se dispongan para el encuentro de voces entre los niños y nosotros los adultos: donde ambos tengan lugar de expresión, escucha e incidencia. ¡Propaguemos ecos, propaguemos voces con poder!

1. NOTAR QUE LA EXPERIENCIA HABLA, SENTIR ECOS VIBRANTES...

1.1. Hemos encontrado razones para hablar (Justificación)

A finales del siglo XX se da una de las más grandes transformaciones hacia la noción de infancia¹ mostrando su transición de ser “sin lugar, vulnerada” para llegar a una posición social superior a partir de un vínculo político. En reconocimiento a los niños y las niñas como parte incidente de una nación y comunidad, en 1989 se promulga la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas -CDN- ubicando a los niños como la promesa del cambio de horizontes futuros, a partir de perspectivas de co-responsabilidad y co-compromiso. Con estas y otras premisas es que hoy en día el “mundo adulto” -padres, cuidadores, educadores, gobernantes- se refieren a los niños y a las niñas en aras de materializar discursos y prácticas proyectivas.

Si bien, la noción de niño como sujeto de derechos deviene de varias construcciones y deconstrucciones histórico-temporales², es la CDN el evento mundial que se constituye como hito en el reconocimiento político de la infancia; puesto que además de establecer lugares de protección y cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, convocó a líderes y representantes a promover discusiones en torno a la situación en que se encontraba la infancia en cada territorio geográfico, relacionando las realidades con los ideales para la vida digna en los primeros años de vida.

Muchos Estados han ratificado los postulados de la Convención, asunto que les demanda construir proyectos legislativos y gestionar planes de acción que den cuenta del cumplimiento de

¹ Al establecer discursos relacionados con los niños y la infancia se hace necesaria una distinción entre estas categorías, por ello desde los alcances del presente apartado, se establecerá una **distinción entre niño e infancia** partiendo de aportes de Alfageme, Cantos & Martínez (2003) en cita a Gaitán (2001) y Qvortrup (1994). **Infancia** aquí será asumida como fenómeno y variable histórico-social, como campo de estudio que abarca todas aquellas iniciativas políticas; culturales; económicas; educativas; sociales y ambientales que regulan las relaciones establecidas entre los niños, su entorno, sus pares, los adultos y demás sujetos en general. Por otro lado, **los niños y las niñas** son vistos aquí como seres humanos que desde su propia individualidad son co-construtores de la infancia misma y de la sociedad, como sujetos de características propias difíciles de generalizar, que viviendo una cierta etapa vital y biológica dentro de un contexto particular, -que potencia y/o descuida dimensiones de su humanidad: emociones, pensamientos, sentires, construcciones cognitivas y corporales, por ejemplo-, han sido reconocidos como seres humanos inmersos en círculos sociales.

² Tal recorrido histórico será retomado en el Marco Teórico.

su compromiso. Como también les exige extender proyectos a toda la comunidad para que dichos acuerdos sean aplicados por todos los adultos y agentes que rodean e intervienen los desarrollos de los niños en sus territorios. Así, padres de familia, Estado, vecinos, transeúntes, tíos, docentes, maestros, estudiantes, ciudadanos, trabajadores, abuelos, hermanos -todo adulto, independientemente de su cercanía con los niños- se convierten en garantes de todos y cada uno de los derechos estipulados para la niñez.

Son variados y amplios los asuntos que abarca la CDN, sin embargo, uno de ellos ha causado diversas reacciones por las connotaciones que integra tanto en el presente como para el futuro, especialmente dentro de las relaciones entre niños y adultos. Se trata del derecho a la *participación*, aquel que sin ser nombrado explícitamente es referido en 13 de los 54 artículos, lo que lo hace transversal y determinante -además de ser uno de los motivos principales que movilizó la realización de la CDN-. Éste ha sido polémico, porque su cumplimiento exige un cambio de paradigma frente a las dinámicas relacionales que se construyen entre niños y adultos, cambios que romperían con lógicas jerárquicas en las que las relaciones parten de la dependencia absoluta del niño frente al adulto.

Dado que se habla de la participación -como derecho de todo sujeto social- desde diversos lugares, uno de los que más interesa aquí, está intrínsecamente relacionado con el derecho a la participación política y civil que los niños y las niñas pueden ejercer a partir tanto de acciones particulares, como de organizaciones de colectivos. Frente a esto la CDN establece que los niños y niñas como ciudadanos activos tienen derecho a disfrutar de espacios que les garanticen la expresión de ideas y puntos de vista sobre asuntos que les afectan (UNICEF; 2006), y que desde allí sean tenidos en cuenta a la hora de construir y enriquecer pactos sociales que regulen las interacciones y el disfrute de otros derechos (educación, salud, recreación, alimentación, etc.). Este aspecto convoca además a establecer estrategias para que niños y niñas tengan la oportunidad de buscar, conocer y comprender la información que habla de sus intereses y asuntos transversales a su cotidianidad (ejemplo de ello: la política pública). Se hace evidente entonces, que desde la CDN hay un interés por reconocer la importancia de posibilitar que niños y niñas sean protagonistas en la misma construcción de sociedad a través del ejercicio efectivo de sus derechos por medio de la participación.

En otras palabras, se puede afirmar que la efectividad del derecho a la participación provocaría la aceptación de la etapa que viven niños y niñas como importante a nivel político en su mismo presente, y no sólo como un tiempo de espera y preparación para la adultez. Así, a los niños -siendo niños- se les daría lugar como sujetos críticos, reflexivos y constructores de su realidad, a partir de la valoración de sus experiencias y la interpretación de sus voces junto con las demás formas de comunicación que establecen con el entorno: corpóreas, expresiones plásticas, gráficas, gestuales, afectivas, etc.

Como se mencionó anteriormente, dentro de los discursos sociales y políticos se evidencia un gran interés porque los propósitos trazados con respecto a los niños y su posicionamiento participativo en la sociedad se lleven a cabo; pero llama la atención que en muchas ocasiones este discurso se ve truncado por incoherencias evidentes en su materialización. Por ejemplo, asistir a eventos cuyos ejes de convocatoria están relacionados con los derechos de los niños y las niñas, y notar que el público mayoritario son adultos -tanto expositores como público asistente- puede ser visto como un indicio que muestra las escasas posibilidades de escucha que tienen las voces de los niños en estos círculos de discusión sobre asuntos de su interés. Quizás exista justificación en tanto que si asisten adultos, es porque trabajan o se interesan por el trabajo con los niños, y serían ellos como garantes de derechos quienes comuniquen las experiencias de la niñez. Pero aún así la participación³ como derecho debe garantizarse a partir de espacios donde la presencia y voz de la niñez figure incluso de forma incidente; y ante esto es válido preguntar de qué manera se está entendiendo tal derecho y cuál sería la mejor alternativa para asumirlo.

Cabe resaltar que tal observación, sobre la ausencia-presencia y no-participación de los niños y las niñas en encuentros que debaten sobre sus derechos y experiencias, es hecha desde la oportunidad que han tenido las autoras del presente texto de asistir -reflexiva y críticamente- a diversos eventos organizados tanto por instituciones universitarias, entidades gubernamentales, grupos independientes y organizaciones privadas. Es gracias a esto que llegan a interesarse por el tema de la participación de los niños y las niñas y los diversos lugares desde los que ésta se

³ La participación, como categoría central de esta investigación, estará presentada en el Marco Teórico.

puede hacer efectiva como derecho. Más aún al comenzar a preguntarse cosas como: si es un espacio que convoca por y para la niñez, ¿dónde están los niños?, ¿qué lugar real le estamos dando a sus voces, a sus experiencias?, ¿estamos permitiendo a los niños comunicarnos la realidad que moviliza su cotidianidad?, ¿les permitimos ser partícipes de la construcción política de reflexiones en torno a su propia vida?

Preguntas que también caben en situaciones como la que hoy en día vive nuestro país; una de ellas es la fuerte problemática sobre los programas de alimentación escolar que han sido denunciadas, al punto de exigir a las entidades involucradas (públicas y privadas) que respondan judicialmente por los daños provocados. Lo anterior es tan sólo son la punta del iceberg de un problema que en Colombia ha permanecido durante años bajo el silencio y la complicidad del Estado: la desnutrición en la niñez; como esta realidad, son muchas otras problemáticas las que se han presentado vinculando de manera directa a los niños y la educación. Con ello, han circulado centenares de materiales en prensa y medios audiovisuales que van desde informes temporales y reportajes más amplios, hasta entrevistas y debates con representantes de las organizaciones.)

Sin embargo, las opiniones y discusiones -en ocasiones aireadas- sólo se quedan en rotaciones de responsabilidades entre instituciones y jamás se busca preguntar a los niños sobre los impactos que estas situaciones han generado en ellos. Parece que no hay un interés por conocer qué sienten, qué piensan, qué tendrían por decirnos y hasta conocer qué proponen para mejorar tales situaciones de gravedad. Aquí muchos pueden decir que no es falta de interés sino una protección a la identidad de los menores. Sin embargo, ya que son los niños y las niñas quienes en medio de muchas situaciones han vivido en carne propia la vulneración de sus derechos vitales, debería tenerse como prioridad tomar en cuenta sus voces para la reparación y efectividad de los mismos, haciendo palpable la participación cercana y significativa de los niños en lo concerniente a sus derechos.

Por otra parte, a través de diferentes búsquedas, se ha tenido la oportunidad de conocer experiencias de participación muy enriquecedoras e interesantes como la que adelanta desde hace 30 años la *Fundación del Pequeño Trabajador* impulsando la organización cultural, social,

económica y política de niños, niñas y adolescentes. También está el sub-proyecto “*Los Niños Piensan la Paz*” que a propósito del momento histórico que atraviesa nuestro país con el proceso de paz y una polémica etapa de posconflicto, convoca a niños y niñas a expresar sus perspectivas sobre lo que ellos consideran que es la guerra, la violencia, la paz, el perdón, la memoria y la reconciliación.

Uno de los proyectos que más ha llamado la atención, en la pesquisa de este trabajo, es *Alharaca, los niños tenemos la palabra*, ya que este ha generado importantes logros y retos promoviendo un “concepto que evoca diversas formas de interactuar y construir con los niños, en el marco de iniciativas y proyectos comunicativos dirigidos a la niñez” (Ministerio de Cultura; 2015). Como propuesta de una entidad estatal, Alharaca ha logrado que las construcciones reflexivas de los niños y las niñas sean los ejes desde los cuales se han aplicado los cambios en la programación televisiva (horarios, series y contenidos) de la franja infantil que brinda Señal Colombia; incluso ha sido el punto de partida para la consolidación del proyecto Mi Señal. Es claro que esta experiencia proyecta una noción de participación que busca establecer relaciones entre el discurso, la práctica de derechos incidente y los intereses de niños y niñas⁴.

Si bien es cierto que cada una de estas experiencias da lugar a nociones particulares de participación y por supuesto de niño e infancia, es necesario notar que muchas otras aún permanecen lejos de tomar como parte del centro decisorio la voz y las apreciaciones que pueden llegar a expresar los seres humanos en su niñez; pues éstas tienden a pasar por alto uno de los pilares de la participación auténtica -notada aquí como un conjunto de acciones que impactan y afectan un contexto determinado, en tanto son protagonizadas por una población organizada-: que la iniciativa misma surja de la experiencia o vivencia de realidades propias a dicha población. De allí podría decirse que no hay una participación real cuando las discusiones no son cercanas al diario vivir de los niños y las niñas, pues no hay una motivación central que provoque significación o sentido.

Para las autoras de este trabajo, las experiencias que promueven la participación de los niños y las niñas deben ir más allá del activismo y del uso de la figura de niño como forma de

⁴ Estas experiencias son ampliadas en la sección 1.4. del presente trabajo.

dar cuenta de un desarrollo o progreso académico, gubernamental, científico y/o disciplinar. La participación debe permitir a los implicados proyectarse en las incidencias reales de la toma de decisiones. Es decir, la participación ha de darse hacia la generación de propuestas en las que se valoren las voces y vivencias de las niñas y niños, con proyección de éstas hacia la toma de decisiones a nivel social y político.

Es precisamente desde esa noción de participación que el presente trabajo investigativo adquiere sentido, pues de allí nace el interés por comprender los modos de participación que se dan en el espacio donde los niños y las niñas, desde edades muy tempranas, transcurren la mayor parte de sus vidas: La Escuela. Siendo ésta una de las instituciones sociales de mayor importancia y trayectoria dentro de los constructos sociales que hoy rige las formas de vivir, y a la cual se le adjudica la mayor influencia sobre los procesos educativos. Así, hablando de participación, educación y escuela, sería válido preguntarse por las posibilidades de participación existentes para que niños y niñas tengan lugar a la hora de enriquecer las políticas que rigen las experiencias educativas dentro de los contextos escolares. Entendiendo aquí, que la experiencia de enriquecer la política es amplia en el sentido en que parte de cómo los sujetos se organizan para provocar lecturas del contexto y desde allí se proyectan acciones en torno a conocer, comprender, cuestionar, relacionar, interpelar, proponer, determinar y transformar lo legislado frente a su propias vivencias cotidianas como ciudadano (en este caso, cotidianidad escolar y ciudadano en ejercicio de su derecho a la educación y la participación).

Oficialmente⁵ cada institución escolar en Colombia ha de contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde el cual, al formular su Manual de Convivencia, pacta todo lo relacionado con el Gobierno Escolar y la Organización Institucional. Ante esto, es importante reconocer que aunque dicha oficialidad hace referencia a los mecanismos de participación democrática de los estudiantes y de la comunidad educativa en general; éste requerimiento oficial aún no reconoce ni exige lugares de pronunciamiento incidente por parte de los estudiantes. Allí no se habla sobre las formas a través de las cuales los estudiantes pueden incidir la toma de decisiones, que hasta el momento, sólo están en manos de los directivos y los

⁵ Decreto 1860 de 1994, a través del cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (...) Capítulo IV: Del gobierno escolar y la organización institucional. (Ministerio de Educación Nacional -MEN-; 1994)

docentes. Pareciera entonces que la figura de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través de las instancias de gobierno escolar se establece en un nivel de asistencia y comunicación (asisten a las reuniones y comunican a sus compañeros lo sucedido allí).

Habría entonces que retomar y analizar las formas en las que este discurso aún intenta limitar la participación política e incidente de los niños y adolescentes en la institución escolar como espacio que donde se generan sus procesos educativos: . Pues frente a las realidades del contexto social de la niñez en Colombia, donde el reconocimiento de su participación aún es muy inestable, se percibe_ que las instancias gubernamentales no han reconocido la participación incidente de los estudiantes como una posibilidad para el fortalecimiento de la política educativa. Por ello es oportuno que se generen experiencias de escucha activa, participación incidente y reflexión de la cotidianidad en la escuela y de la legislación escolar; partiendo de la experiencia escolar como factor común de diálogos y las proposiciones de los sujetos. Desde allí, los niños y niñas podrían comenzar a movilizarse dentro las mesas de discusión del MEN y de las Secretarías de Educación para que las políticas educativas se enriquezcan como garantía de que la participación de los estudiantes es en realidad incidente e influyente en los aspectos que afectan su propia educación.

Como se verá en apartados posteriores, pesquisando algunas iniciativas adelantadas por el gobierno nacional, específicamente desde la Alcaldía Mayor de Bogotá, se han encontrado documentos de naturaleza política que muestran el interés por formalizar espacios para la participación de la niñez⁶. A nivel Distrital se cuenta con el Decreto 448 de 2007 el cual da marcos de orientación a toda nueva apuesta política, discursiva o experiencial. También existe la Política de Infancia y Adolescencia para la ciudad de Bogotá 2011-2021⁷ en donde se crean dos organizaciones de gran importancia para la efectividad del derecho de los niños, niñas y adolescentes a participar: el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia -CODIA- y los Consejos Consultivos Distritales de Infancia y Adolescencia, estos últimos conformados por niños y niñas entre los 7 y los 17 años de edad de las diferentes localidades de Bogotá. Dichos documentos son importantes aquí pues en ellos se afirma la pertinencia y necesidad de construir

⁶Cuya iniciativa tiene como antecedente y pauta de compromiso la CDN, la cual es asumida en Colombia con la Ley 12 de 1991, en el marco de la reforma a la Constitución Nacional.

⁷Distinta pero relacionada al Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006)

espacios para la participación de la niñez en la discusión, formulación y evaluación de las políticas públicas. A partir de estos mandatos, el distrito adelanta estrategias para promover y fortalecer la participación de los niños y las niñas con las propuestas “Un Arco Iris para Gobernar”, “Palabrotas”, “Ahora Decidimos Juntos”, “Incitar”, entre otras.

Sin embargo, en el documento *La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011 – 2021* se afirma que no se cuenta “con información que permita registrar los logros con relación a este derecho [la participación]” (2011. p. 52); así, a pesar de que hay un avance en cuanto a la creación, diseño y formalización de espacios para la participación de la infancia en la construcción de políticas públicas, al reconocer que hay carencia de registros y sistematizaciones de dichas experiencias no es posible realizar seguimientos verídicos que den cuenta cómo las intenciones y acciones han sido proyecciones de mejora y fortalecimiento. Esto sin duda refleja los vacíos sobre el área de participación, y permite preguntarse si la participación de los niños llega a pasar los límites de acciones consultivas⁸ en las experiencias participativas realizadas por las alcaldías. Pues, al no tener registros o sistematizaciones de lo posibilitado en dichos espacios de participación, es complejo reconocer si las voces de los niños y niñas han sido realmente valoradas en lo concerniente al enriquecimiento de las políticas educativas.

De igual forma, dentro de la pesquisa realizada se encontró que los temas más latentes y permanentes en los encuentros de participación -que tienen registros o ciertas publicaciones- son hacia lo relacionado con el medio ambiente, la recreación, el espacio público y los medios de comunicación. Sin embargo, y siendo éstos muy importantes, las discusiones parecen estar dejando de lado un asunto que tiene gran incidencia en la vida de los niños y las niñas: La educación en los espacios escolares.

Es decir, al revisar juiciosamente los documentos señalados anteriormente (los informes del CODIA y de los Consejos Consultivos Distritales de Infancia y Adolescencia) donde se da cuenta de algunas experiencias, se nota cierta ausencia de encuentros en los que los niños y las niñas tengan la oportunidad de discutir, debatir y reflexionar acerca de su experiencia en los

⁸ La consulta, si bien es una forma de participación que ha sido la más ocionada en los procesos de escucha con niños y niñas, desde este trabajo se cuestiona dicha situación, pues existen otros niveles de participación que dan mayores garantías de incidencia (este punto se desarrollará con más profundidad en el Marco teórico).

contextos educativos escolares. Siendo la educación escolar un asunto transversal a toda la experiencia vital de los niños, que se piensa en pro de su desarrollo y crecimiento, y además como un espacio que agrupa una gran variedad de elementos que impactan en el presente de los sujetos; sería pertinente y consecuente convocar a los niños para que desde la reflexión de su experiencia escolar puedan interlocutar la política educativa, proyectando además ejes sobre los que pueda evaluarse y potenciarse dicha política.

Finalmente y con relación a lo anterior, este trabajo investigativo plantea como hipótesis que si desde edades tempranas se construyen *para y con* los niños espacios de discusión política desde la reflexión de las experiencias (colectivas e individuales), promoviendo la participación protagónica e influyente, se estaría enriqueciendo y potencializando en el ámbito educativo y pedagógico dos perspectivas importantes; la primera de ellas relacionada con la noción de niño como sujeto capaz de protagonizar transformaciones de su entorno y realidad en el hoy, asumiendo su posición como sujeto político participativo –que puede serlo desde siempre y no desde una edad determinada. Es decir, un ser humano que desde su niñez se ve implicado en las decisiones de su contexto, con capacidad para aportar en la construcción política de la sociedad de la cual hace parte. La segunda perspectiva es con relación a la promoción de actitudes crítico-reflexivas con miras a su participación que si desde la infancia son tomadas con grados de influencia en las legitimaciones políticas, seguro aportarán a su presente y futuro social, en tanto individuo realmente comprometido en velar coherentemente por las decisiones que afectan sus relaciones, acciones y sentires con el entorno.

1.2. Estas voces tienen su lugar: El origen del eco (Contextualización)

En la búsqueda de espacios que fueran cómplices de la escucha, la participación y nuevas miradas para la política y la infancia, se emprenden diversos caminos, que a su vez permitieron enriquecer las miradas intuitivas y conceptuales dispuestas en los inicios de este proyecto investigativo. Teniendo como enfoque la *experiencia escolar* no se hace una clasificación y elección puntual de instituciones de educación formal, pues lo que centra la mirada para decidir en qué lugares se materializaría esta propuesta de participación en torno a la política educativa, es la posibilidad de tener un punto de encuentro con niños y niñas que cursaran ciclos y grados

escolares -niñez escolarizada-. De allí se cuenta con las voces, reflexiones y proposiciones de seres humanos que desde sus experiencias pueden llegar a fortalecer y enriquecer los procesos que rodean la política educativa⁹ con miras a que ésta sea más consecuente con las realidades de los sujetos y sus contextos.

Este emprendimiento exploratorio hace un alto en dos espacios: en la Fundación Pequeño Trabajador y la Institución Educativa Departamental (I.E.D.) Ricardo González. Respectivamente son, el grupo de Eco-Universos de Aprendizaje y el aula multigrado ubicada en la Vereda de Tibagota-Subachoque, los espacios que abren sus puertas a las intenciones participativas trazadas para el proceso de investigación y el proyecto pedagógico aquí presentados. A continuación, se comparten las características contextuales de cada lugar y los grupos de niños a partir de una mirada enfocada en cómo allí se promueve la participación.

La I.E.D. Ricardo González está organizada en 19 sedes, la sede principal se encuentra ubicada en el municipio de Subachoque del departamento de Cundinamarca. Las 18 sedes restantes están ubicadas en cada una de las veredas correspondientes al mismo municipio. Los intereses de este proyecto investigativo y propuesta pedagógica se ubican en el contexto de la Escuela ubicada en la vereda Tibagota, la cual -en el momento de la investigación y desarrollo de la propuesta- cuenta con 13 estudiantes de 5 a 12 años situados en una única aula multigrado (primero a cuarto grado). Con todos ellos se hace posible la experiencia de participación que aquí se proyecta.

La planta física de la institución se caracteriza por estar rodeada de campos triguales, un restaurante y el hogar de dos de las estudiantes. Dentro de ésta existe una cancha, una bodega, dos baños, y dos salones; uno, correspondiente al área de informática, y el otro, correspondiente a las demás áreas. Ambos salones corresponden al espacio apto para el máximo de 20 estudiantes que se espera recibir año a año; es decir, su amplitud es propia y consecuente con la cantidad de

⁹ Como se dijo en líneas anteriores y se verá con amplitud conceptual en el Marco Teórico, aquí lo concerniente al enriquecimiento o incidencia a la política educativa no se refiere directa o únicamente a la producción o modificación de documentos legales. Más allá de los documentos, la participación protagónica e influyente de los niños y niñas en la política abarca ampliamente los procesos que la rodean: lecturas, relaciones, construcción de argumentaciones, organización de colectividades que se propongan ser reflexivas y propositivas, la búsqueda de puentes entre entes gubernamentales y ciudadanos etc.

estudiantes que habitarían la escuela. Ellos cuentan con las mismas clases en los mismos horarios, pero con distintas actividades, según el curso correspondiente a su edad, su ritmo y/o desempeño académico. La mayoría de los estudiantes viven en los alrededores de la escuela, por lo cual algunos de ellos llegan a ella caminando, mientras que otros son transportados por sus papás o por los jefes de sus papás, es decir, los dueños de las fincas.

Ante los trabajos que dentro del aula se tornan en su mayoría individuales, los niños y niñas de este grupo buscan y construyen alternativas de interacción que generan entre ellos fuertes vínculos afectivos donde el compañerismo, la convivencia y el aprendizaje colaborativo se hacen latentes. Así mismo se hacen evidentes las enseñanzas que realizan los estudiantes de mayor edad a los de menor edad desde sus propias experiencias escolares y cotidianas.

Sus intereses comunes están relacionados con el disfrute de las nuevas tecnologías de la información, y algunas motivaciones por las expresiones artísticas especialmente la pintura y la plastilina. Sin embargo, la mayor motivación identitaria del grupo es el juego y sus diversas modalidades: interacciones basadas en algunos deportes, retos corporales de velocidad, resistencia, juegos simbólicos en representaciones de animales, juegos creados por ellos mismos apoyándose en elementos contruidos en papel, entre otros. Además de esto, muestran gran interés por las actividades fuera del aula escolar, en especial los recorridos por los campos ya que conocer la extensión y las características de su territorio, les brinda confianza y un lugar distinto en los procesos de aprendizaje. Estos modos de interacción dan cuenta de las grandes habilidades kinésicas con las que cuentan los niños, como también de las proxémicas entre maestros-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Las situaciones de resolución de problemas o conflictos suelen darse en compañía del maestro titular de la institución a través de asambleas, para ello en varias ocasiones se generan reuniones con los estudiantes en donde ellos expresan sus opiniones respecto al tema en conflicto. Para el docente es vital escuchar a sus estudiantes siendo ellos los protagonistas de los momentos, y desde allí busca brindarles la posibilidad de narrar lo ocurrido para que todos siempre tengan una visión amplia de las situaciones; siendo luego consecuentes con la toma de decisiones colectivas. Aquí, el maestro es el último en tomar la palabra y presentar las posibles

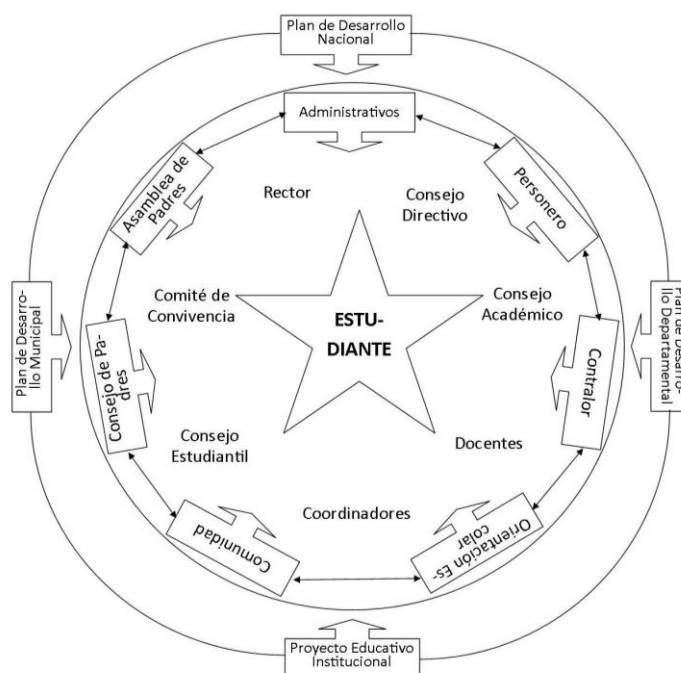
soluciones que surgieron en los diálogos colectivos con las cuales, por lo general están de acuerdo los estudiantes. Estas dinámicas han permitido que el docente sea un referente importante no sólo para sus alumnos, sino también para los padres de familia; quienes no dudan en contar con él a la hora de organizar y conciliar aspectos de sus ámbitos personales y comunitarios.

Para la I.E.D. Ricardo González, en todas sus sedes, la participación de la comunidad educativa se enmarca institucionalmente en el Manual de Convivencia “cuyo propósito es constituirse en un pacto social, guía de reflexión y análisis” (2015; p. 6). Desde el Acuerdo 001 y el 002 del 25 de Noviembre de 2015, presentan todo lo relacionado con su identificación institucional, el enfoque legal que los regula, la organización y los servicios institucionales, la ruta de atención integral para la convivencia escolar, aspectos relacionados con la inclusión escolar, el gobierno escolar, la interacción de la comunidad educativa a través del co-gobierno escolar, derechos y deberes de la comunidad educativa, normatividad académica y criterios de orden administrativo. Cabe mencionar que siendo una institución ubicada en un contexto rural fomenta entre sus protagonistas el cuidado y la protección de los entornos naturales, buscando siempre equilibrios conscientes entre desarrollo y medio ambiente; pues esto hace parte de su identidad y como tal lo establece como elemento esencial y transversal en sus planes y acciones.

Se resalta aquí lo que para la institución es la participación de sus miembros, especialmente aquellos lugares en los que se espera se cimente el derecho a participar de los niños y niñas estudiantes. En el Manual de Convivencia (2015) de la institución es notable que a partir de los principios institucionales (que abarcan el horizonte, la política, la filosofía, los objetivos de la institución y los perfiles que se proyectan de sus miembros) discursivamente se aboga por cuatro referentes promovidos en la Constitución Nacional de 1991: “Democracia participativa y pluralismo, Respeto por la dignidad humana, Práctica de los derechos y deberes humanos, Convivencia social y regulación de conflictos” (I.E.D. Ricardo González, 2015; p. 8).

Un aspecto que habla por sí sólo sobre la forma como se concibe la participación a nivel institucional, es la estructuración del organigrama. Con una forma circular, deja de lado la jerarquización de los roles y esto posibilita otras miradas, lecturas y acciones para la comunidad

educativa. A propósito, ésta se compone de: “Estudiantes, egresados, padres de familia o acudientes, docentes, directivos, orientadores, personal administrativo y de servicios generales” (I.E.D. Ricardo González, 2015; p. 14). Como se verá en la gráfica No. 1, además de ser circular la forma de relación entre sujetos y responsabilidades, el centro de todo es el estudiante y esto se debe a que en correspondencia con el ejercicio del derecho a la educación; los procesos de aprendizaje y todo lo que ello implica para el sujeto son el eje central de las dinámicas institucionales.



Gráfica No. 1 - Organigrama I.E.D. Ricardo González. Manual de Convivencia, 2015; p. 14

Para la I.E.D. Ricardo González “el gobierno escolar Ricardino es la máxima instancia de participación y toma de decisiones de la comunidad educativa” (2015; p. 32). Este órgano institucional se compone por el Consejo Directivo -instancia que vincula la participación de la comunidad educativa, proyecta la orientación académica y administrativa-, el Consejo Académico -encargado de la orientación pedagógica de la institución- y el Rector, que con representante ante las autoridades educativas vela por la ejecución de las decisiones del Gobierno Escolar. En vista de las funciones del Consejo Directivo puede decir que ésta instancia es la que más permite la conjunción de intereses pues en ella se reúnen diversos representantes de la comunidad educativa (de los padres, los egresados, los estudiantes, de los sectores productivos, de los docentes). En ella además se fragua la colectividad en una de las acciones más

determinantes para la institución y los sujetos allí: Planear, Desarrollar y Evaluar el Proyecto Educativo Institucional.

Además del Consejo Directivo, los estudiantes tienen la posibilidad de organizarse a partir del Co-Gobierno Escolar, compuesto por:

- El Consejo Estudiantil: “máximo órgano colegiado ya que asegura y garantiza la participación de los estudiantes. Está integrado por un estudiante de cada uno de los grados (...) elegido mediante voto así: Presidente y Vicepresidente de 10° u 11°, Secretario de 9°, Tesorero de 8° y dos Vocales de 7° y 6°”. (I.E.D. Ricardo González, 2015; p. 34)
- Personero: “promueve el ejercicio de los derechos y deberes consagrados en la Constitución, las leyes y el Manual de Convivencia” (p. 35). Además, es quien representa a los estudiantes ante el Consejo Directivo.
- Consejo de Grupo: “constituye la primera instancia en el proceso conciliador, convivencial y/o académico en el curso. Está integrado por cinco estudiantes del curso <quienes tendrán> las funciones de: Consejero de Grupo, Jefe de Convivencia, Secretario y Suplentes (p. 36).

Finalmente, y desde la cercanía que las autoras han podido tener con los niños y las niñas del I.E.D. Ricardo González, es posible notar una disposición sincera al proceso que se iniciará de la mano de cada uno de ellos en este ejercicio investigativo, característica que es muy propia del grupo, como lo menciona el maestro titular, y que es de suma importancia dentro de la participación. Ésto se ve reflejado tanto en la apertura del espacio y tiempo que se ha hecho para el desarrollo de lo que aquí se propondrá, como en el interés por las dinámicas que se tendrán.

Pasando entonces a compartir con el lector la caracterización de la Fundación del Pequeño Trabajador, haciendo énfasis tanto en los sentidos de participación que allí se promueven y movilizan, como en las dinámicas del grupo Eco-Universos de Aprendizaje, por ser el escenario donde se llevará a cabo la experiencia del presente trabajo. Ubicada en el sector de Patio Bonito, al sur de Bogotá, se encuentra la Fundación del Pequeño Trabajador, que fundada en 1986 inicia con la intención de ofrecer a los niños del sector una experiencia de fe (catequesis) que poco a poco se va perfilando hacia la promoción de los derechos de los niños y las niñas; especialmente aquellos relacionados con pautas de crianza respetuosas y el acceso a una educación formal.

Si bien los esfuerzos se centraron en una perspectiva protectora de derechos, más adelante las realidades y dinámicas propias del contexto harían entender que era necesario luchar por dichos derechos en el marco del contexto que circula en la vida de los niños y las niñas: el trabajo, la educación y la participación ciudadana. Así, como organización comunitaria, abrió sus puertas y proyectos a los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NNAT's) del barrio mismo y sus lugares aledaños, enfocándose principalmente en generar espacios de ejercicio y formación laboral digna visibilizando el trabajo como forma de vincularse a la sociedad y a sus exigentes procesos de sostenimiento económico familiar e individual. Así es como la Fundación hace referencia a su identidad en la hoja de vida (2017), documento institucional:

Somos una experiencia comunitaria que brinda espacios/escenarios de familiaridad y acompañamiento a niñas-os, adolescentes y jóvenes que habitan la media luna sur de Bogotá (Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar); promoviendo su desarrollo humano integral y social desde la fe, la fraternidad y la valoración crítica, a partir de la apropiación de técnicas, conocimientos y habilidades para la vida, con el fin de empoderarlas-os para aportar en la transformación de su propia realidad en entornos que presentan diversas conflictividades. (Fundación del Pequeño Trabajador, 2017; p. 1)

Reconociendo que los procesos sociales no se mantienen estables, sino que por el contrario se van transformando al tiempo que se enriquecen las historias y prácticas de los sujetos que los constituyen; Pequeño Trabajador como organización “se encuentra en un momento coyuntural, en el cual decidió renombrarse como PeTres: Participación-Pedagogía-Productividad, reiterando su apuesta política por las infancias, adolescencias y juventudes más desfavorecidas que habitan nuestro país, aportando así a la construcción de territorios en paz” (Fundación del Pequeño Trabajador, 2017; p. 1)

Con lo anterior, la Fundación genera una consecuente resignificación de la concepción de infancia al reconocer cómo el impacto de sus acciones, reflexiones y diversas presencias han contribuido a valorizarla y respetarla culturalmente. Al dar cuenta de las diversas experiencias de vida de los sujetos que comparten estas primeras edades, afirma su lugar como actores importantes en la construcción de nuevas realidades (Fundación del Pequeño Trabajador, 2017). Esto ha provocado que Pequeño Trabajador dentro y fuera de su organización sea vocero de relaciones entre pares (niños) y adultos, mediando orientaciones horizontales y circulares lo cual permite apreciar lugares otros para la participación y las voces de los niños, niñas y adolescentes.

En aras de potenciar sus proyectos bajo dicha noción crean tres grandes áreas que, además de estar relacionadas entre sí, han venido funcionando durante los treinta años de trayectoria que tiene la Fundación. Estas áreas permiten materializar el sentido del *trabajo* en tanto “<lugar de desarrollo y potencial humano> a través de grupos de encuentro y lectura de vida, emprendimientos pedagógicos solidarios, experiencias educativas, fomento del protagonismo organizado y la promoción de una alimentación sana” (Fundación del Pequeño Trabajador, 2017; p. 1). Tales áreas o grupos de encuentro son: Área productiva, de participación y disfrute de la vida (política), pedagógica y de alimentación sana. Desde el área productiva, se brindan espacios de emprendimiento -producción y comercialización- que se basan en la economía solidaria, ofreciendo a la comunidad técnicas artesanales en la construcción y preparación de objetos y alimentos para la venta a nivel nacional e internacional. Los espacios de emprendimiento que tienen lugar en la Fundación son: Serigrafía (ilustración, estampación, tratado artesanal de la madera, bisutería,), Espiral de Papel (técnica filigrana que a partir del manejo papel permite la elaboración de tarjetería, figuras en 3D, empaques y demás productos), Vida Láctea (preparación de productos con base láctea: yogurt natural y arequipe), Huerta (desde la dinámica de huerta urbana asienta sus acciones en la siembra y producción de frutas, hortalizas, hierbas aromáticas y demás especias aromáticas) y Chuspa (compra al mayoreo de alimentos básicos de la canasta familiar, para favorecer su venta a la comunidad a precios justos).

El área de alimentación sana es el emprendimiento más reciente de la Fundación. Compuesto por la Escuela Manq’a, se basa en un espacio de formación técnica en gastronomía “que busca generar oportunidades económicas para jóvenes que han encontrado en la gastronomía una opción para mejorar sus condiciones de vida a partir de oportunidades de acceso a empleos de calidad y desarrollo de sus ideas de emprendimiento” (Fundación Pequeño Trabajador; 2017, p. 6). Todos estos emprendimientos tienen como fin apostarle al fortalecimiento de la mano de obra nacional y a la mejora en las condiciones de trabajo para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias en general de sectores marginados.

Tanto el área pedagógica como el área de participación en derechos y disfrute de la vida, son transversales en todos los espacios y acciones llevadas a cabo dentro de la Fundación. Sin

embargo las apuestas concretas de estas áreas se dan dentro de un grupo de niños, niñas y adolescentes (NNA), en su mayoría escolarizados, que se reúnen allí los jueves, viernes y sábados para discutir y dialogar en torno a temas de interés colectivo en los que tienen cabida en las políticas públicas. Los niños que forman parte de este grupo, así como los que se van sumando a los proyectos que allí se inician, tienen como punto de encuentro el espacio denominado Eco-Universos de Aprendizaje¹⁰.

Eco-Universos de Aprendizaje, es una experiencia de acompañamiento pedagógico que reúne hoy en día niñas y niños entre los 6 y los 12 años de edad. Aunque su población se caracteriza por ser flotante, es importante mencionar que del segundo semestre del 2016 al primer semestre del 2017 se ha mantenido constante un grupo de alrededor 15 participantes. El grupo cuenta con el acompañamiento de docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes realizan sus prácticas formativas allí. Ellas desde un constante proceso de aprendizaje basado en la escucha activa y en la percepción de intereses, proyectan experiencias que les permiten a los niños y niñas ser co-constructores y partícipes incidentes de todos los procesos y propuestas. Todo esto desde las diversas mediaciones que permiten el juego, las expresiones artísticas, el diálogo y el sentir colectivo a la hora de posibilitar que los niños sean reales protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

Las experiencias de este espacio se concretan y argumentan en proyectos pedagógicos que intentan reunir los intereses, ideas y propuestas de todos los actores allí presentes (niños y docentes en formación). Estos proyectos son formulados a partir del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y saberes, capaces de fomentar transformaciones en sus realidades al convocar sus propias fortalezas y ver en su cotidianidad fuentes potenciales de aprendizaje. Con esto se posibilita a los niños y niñas a reconocerse como seres humanos diversos y llenos de capacidades, además de brindarles bases de seguridad para la consolidación de su identidad y personalidad y los proyecta como sujetos capaces de protagonizar transformaciones en su vida y en la comunidad en general, desde miradas críticas, autónomas y creativas.

¹⁰ Antes Universos de Aprendizaje, cuyo cambio se debe a la Propuesta Pedagógica desarrollada por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, durante los años 2014 y 2015; teniendo como eje de acción y reflexión nociones de Ecología y Pedagogía del Cuidado.

Al querer conocer e interpretar otras experiencias que en la Fundación se han movilizadas en torno a la educación, la política y a participación, se ha encontrado la sistematización de la experiencia “El Trabajo de Crecer” (2014), que en Colombia -de la mano de la Fundación Pequeño Trabajador y la Fundación Creciendo Unidos- se constituyó en una cartilla titulada *Propuesta de formación en derechos e incidencia política para niños, niñas, adolescentes y adultos acompañantes*. Esta sistematización recoge reflexiones teóricas al tiempo que presenta rutas de diseño, acción, reflexión y evaluación para ir construyendo experiencias de incidencia política; enfocadas hacia la exigibilidad del derecho a una educación de calidad.

Fue emotivo encontrar este documento que, más allá de tener una directa relación teórica con las categorías que se abarcan en el presente trabajo de grado y en las intenciones del proyecto pedagógico, da cuenta de que la Fundación Pequeño Trabajador reconoce que la participación debe ser un derecho ejercido desde perspectivas incidentes en todo ámbito social, incluso desde edades tempranas. Con todo esto hace un llamado a movilizar las nociones de infancia que no permiten visibilizar a los niños y niñas como sujetos que tienen toda capacidad para transformar políticamente sus entornos.

Se busca de manera especial resaltar la necesidad de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes que se piensan y reflexionan como sujetos de derechos, por tanto políticos, sociales y económicos, en una sociedad que muchas ocasiones no da lugar a esa titularidad y por ello está lejos de advertir que también son actores de cambio y transformación (Talero, S. 2014, p. 7).

Así mismo, y como forma de aseverar que su lugar de acción y reflexión estaba centrado en una perspectiva de derechos, se propuso potenciar los siguientes niveles de capacidad, participación y protagonismo:

- Liderazgo y organización: (...) crear y/o fortalecer procesos de formación en temáticas relacionadas con derechos, cabildeo e incidencia. (...) potenciar condiciones de empoderamiento y protagonismo de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNAs) en función de fortalecer sus propias organizaciones para canalizar eficazmente sus opiniones.
- Articulación y coordinación: (...) mejorar las condiciones para establecer vínculos entre movimientos y experiencias de NNAs. (...) desarrollar modalidades de intercambio y de construcción de plataformas comunes entre niños/as con los adultos.
- Incidencia y abogacía: (...) lograr cambios en las políticas públicas de infancia, teniendo en cuenta los instrumentos legales nacionales e internacionales, que permitan alcanzar mejores condiciones para participar en la definición de políticas públicas. (Talero, S. 2014, p. 7)

El proceso de formación que se persiguió con esta apuesta apuntaba a generar distintos

escenarios para que los NNAs participantes tuvieran con sus derechos -esta vez- acercamientos reflexivos, atendiendo especialmente el derecho a una educación de calidad y el deseo de conocer. En efecto, “el propósito central era que a través de sus saberes, sentires y expectativas en torno a los procesos de formación en los que estuvieran tomando parte, sus voces fueran más allá de los escenarios inmediatos (...), y pudieran contribuir colectivamente con sus propuestas y miradas a la formulación o reformulación de las políticas públicas que les afectan” (Talero, S. 2014, p. 8). También, la propuesta busca promover que las lecturas del contexto se hagan, no desde la interpretación subjetiva de actores externos, sino desde la escucha activa y respetuosa de los sujetos protagonistas de las realidades a partir de diálogos de saberes. Luego bien, canalizar reflexiones hacia la construcción colectiva de propuestas y proyectos que posibiliten transformaciones a nivel político y por ende social, educativo y cultural.

Con todo esto se espera evidenciar que para las dinámicas y propósitos que se traza la Fundación Pequeño Trabajador a nivel político y de participación, es pertinente y oportuno abrir espacios que sigan posibilitando la reflexión y el cuestionamiento en torno a la cotidianidad educativa que vivencian los niños, para que desde allí se proyecten sus capacidades ciudadanas. Esto reconociendo que la Fundación brinda a los sujetos, entre otras muchas cosas, un espacio en el que sus ideas son tenidas en cuenta desde la incidencia, una visión de sí mismos como protagonistas de múltiples realidades desde las que pueden partir para influenciar las decisiones políticas que se toman muchas veces sin escuchar su voz y perspectiva; aun cuando son quienes se permean de dichas decisiones.

Además, está en relieve que Pequeño Trabajador busca que los niños y niñas no sólo sean protagonistas allí en la Fundación, sino que hagan de ese protagonismo un estilo de vida reflejando que pueden generar transformaciones significativas en cada lugar que los acoge (familia, colegio, barrio, ciudad). En otras palabras, la Fundación no sólo busca que los proyectos tengan impacto a nivel interno, sino que en esos procesos se generen sentimientos de compromiso extensibles a todos los ámbitos de la vida. Y una de las formas de extender compromisos ciudadanos se da brindando espacios para la escucha, y así notar en qué es más pertinente orientar y encauzar un proceso, y hacer de este una experiencia consecuente en todo sentido.

Por otro lado, se considera que retomar y construir en Pequeño Trabajador un proyecto que deje sobre la mesa percepciones sobre la experiencia escolar, permitirá notar que siendo un aspecto tan trascendental en la vida de los niños poco se ha movilizad para que sea cuestionada o transformada políticamente desde la voz de ellos mismos. Es decir que, a nivel cultural y social aún existe un vacío en la participación política de los niños y las niñas en este aspecto. Así, pues, desde la Fundación se brinda la oportunidad de encontrarse en un lugar neutral, en el que sus ideas y expresiones no se encuentran influenciadas por dinámicas escolares, que en muchas ocasiones llegan a obstaculizar un ambiente de sinceridad con las cuestiones que se pueden llegar a tratar. Así mismo, se considera importante encontrar que la Fundación se preocupa por la Educación (formal e informal), pues la educación es un aspecto que dada su magnitud convoca a todos para que, incluso desde ella, se promuevan movilizaciones con sentido entre los niños y las niñas.

1.3. Ecos a la participación (Antecedentes)

Este apartado tiene como fin dar cuenta de algunos trabajos de grado realizados en cuatro universidades diferentes (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pontificia Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad de Antioquia), que abordan las categorías centrales de esta investigación, coincidiendo de diversas formas con los intereses que aquí se plantearán. El rastreo de dicha información se realizó a través de los repositorios virtuales de diferentes universidades que ofertan carreras a fin con la Licenciatura en Educación Infantil -pregrado al que las autoras están inscritas-. La consulta se centró en palabras y conjugaciones como participación, participación infantil, participación niños, protagonismo infantil, participación y política educativa. Al ver los resultados que se obtenían y en concordancia con las intenciones del trabajo, la delimitación temporal de la búsqueda se fue concretando por sí sola por lo cual se contará aquí con la referencia a trabajos realizados en los años 2007, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016. Con todo esto se hallaron alrededor de veinte documentos que, como se verá a continuación, se comparten con amplitud los más cercanos a los propósitos de la presente investigación mientras los otros, luego de ser consultados, son organizados categóricamente.

En la búsqueda se notó que muchos trabajos de grado toman una perspectiva de participación como metodología de aprendizaje en la enseñanza de contenidos concretos. Por el contrario, parecieron escasas las investigaciones que se enfocan en la participación como derecho y como posibilidad de incidir en la transformación y construcción de caminos en el campo educativo, desde intereses que busquen comprender y promover un ejercicio real de participación con los niños y las niñas. A continuación se mostrarán los puntos de encuentro identificados en las tesis halladas.

Inicialmente se destaca la investigación realizada por Sánchez (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de un proyecto pedagógico que busca comprender las *Representaciones sociales del mundo infantil sobre el derecho a la participación: el caso del curso 503 del Colegio San Agustín IED*, en donde se plantea que los procesos educativos con niños y niñas deben impulsar una nueva construcción de sociedad desde una cultura política centrada en los derechos. Por tal razón la autora parte desde el propósito por reconocer las nociones generales que los niños construyen en torno a la participación como derecho. Tal búsqueda concluye en que los niños no se asumen a ellos mismos como sujetos de derechos, ni como población que es consultada en la toma de decisiones al interior de entornos familiares, escolares y sociales.

La implementación de este proyecto refleja un interés por recoger las voces de los niños y las niñas en torno a sus reflexiones sobre qué era participar y si ello era importante o no, pues en algunas experiencias el interés se ubica en la “no participación” planteada por Hart (1993). Sánchez (2016) señala que inicialmente debe haber un ejercicio de diálogo y debate que garantice la comprensión por parte de la población en relación a sus derechos y deberes, y de esta manera brindar un campo de seguridad que haga de la participación una acción consciente y crítica por parte de los sujetos. Finalmente, la autora recomienda que, en la situación que el país está enfrentando actualmente con los procesos de paz, la participación infantil como derecho debe ser una prioridad para el cumplimiento de los demás derechos, dentro de una disposición de los adultos por escuchar los comentarios y aportes que los niños y niñas tienen.

Por otro lado, el trabajo de grado de maestría de Téllez (2015) de la Pontificia Universidad Javeriana, titulado *El derecho a ser escuchado: Participación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá*, tiene como fin dar cuenta de la incidencia de la participación de niños y niñas en la formulación de Política Pública Distrital de 2004 a 2015. Para lograrlo Téllez se contactó con personas que en su infancia o adolescencia hicieron parte de los Consejos locales de infancia, y desde la experiencia que ellos tuvieron analizaron cómo sus participaciones afectaron la construcción de política.

La investigación dio cuenta que los niños y niñas que participaron de dichos espacios sentían que su voz era escuchada con cierto condicionamiento, pues a veces sus ideas y opiniones eran respetadas pero otras veces eran pasadas por alto. Una de las razones por las que la situación anterior sucedía se debía a que los temas de conversación se basaban en los planes de desarrollo, así que, si alguno de los participantes ponía sobre la mesa un tema que le interesaba pero que no estaba dentro de las discusiones pensadas por los adultos, no se daba el espacio para abordarla.

Otro aspecto que la autora hace notar es el problema de construir espacios para la participación protagónica de los niños desde una participación selectiva. La razón estaba en que los consejos locales de infancia se apoyaban en los colegios para “escoger” dos o tres representantes que fueran a las sesiones. En muchos casos se desconocía el criterio que tenían las instituciones para designar los niños que irían a participar. Algunos de los entrevistados reconocen que fueron escogidos porque siempre mantuvieron una actitud propositiva en su proceso escolar, pero otros dicen que tal vez la elección fue a causa de sus buenas calificaciones y comportamiento sobresaliente.

Téllez argumenta la importancia porque los niños y las niñas participen en la formulación de política pública ya que de esta manera se pueden lograr transformaciones en la noción de infancia, hacia una cultura que reconozca a los niños como ciudadanos, como sujetos que pueden convivir sanamente, planteando soluciones a las problemáticas que se les presenta y defendiendo sus derechos desde el respeto. Concluye en que es importante fortalecer los espacios de participación para la infancia, no sólo para la consulta (o para tener buenas fotografías), sino para

el empoderamiento del ejercicio participativo como una constante en la vida de cada sujeto.

Con relación al trabajo anterior, el trabajo de grado de maestría de Zabala-Silva (2015) de la Pontificia Universidad Javeriana, también, habla sobre la *Participación infantil extraescolar: la experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá*, afirmando inicialmente que la política como ciencia no reconoce la capacidad de incidencia que puede llegar a tener la participación infantil, y es por esta razón que el ejercicio con relación a la niñez y la política se limita a la formación para un ejercicio democrático futuro. Es así como, en cita a la CDN, se interesa por examinar las experiencias que se han llevado a cabo en México, Francia y Colombia, pero deteniéndose en este último con los consejos infantiles en la capital.

En la investigación que Zabala-Silva (2015) realiza a través de entrevistas a adultos y niños que hicieron parte de los consejos de niños y niñas encuentra, desde la ejecución de dicha propuesta, que sí es posible realizar la unión de infancia, incidencia política y democracia deliberativa¹¹. Para esto el autor recomienda que se debe descentralizar el ejercicio político que, comúnmente es definido por el gobierno escolar, llevando la participación democrática fuera de las aulas e instituciones escolares desde metodologías que incluyan juego, arte y garantías de escucha a ideas o aportes de los niños y las niñas, teniendo cuidado de caer en la participación decorativa y manipuladora que siempre está como posibilidad y riesgo a la misma vez. Finalmente, Zabala-Silva (2015) introduce la categoría de “infancia contemporánea” como el surgimiento de una niñez que está vinculada a movimientos sociales infantiles que son autónomos gracias a experiencias que permiten su participación ciudadana.

Ahora bien, se presenta el trabajo de grado en maestría de Carrascal (2013) de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde analiza *La participación como tecnología de control en el sector educativo*, para dar cuenta de cómo la participación es asumida como dispositivo que controla las dinámicas del sector educativo en Bogotá. El autor hace un estudio histórico y analítico de los planes sectoriales de educación dando cuenta de la concepción de participación que desde allí es impulsada, haciendo notar la importancia de reconocer las intenciones que hay

¹¹ La democracia deliberativa es un proceso democrático que garantiza la participación activa de los afectados por decisiones que se lleven a cabo en un nivel legislativo (Zabala-Silva, 2015).

detrás de algunas iniciativas dirigidas a los niños para comprender las lógicas que movilizan los entes gubernamentales sobre la incidencia de acción ciudadana en el desarrollo de políticas en educación. El resultado muestra lo siguiente dentro de períodos específicos, así:

- *“Bogotá para vivir todos del mismo lado” 2001-2004*

La participación se refería al fortalecimiento de los Consejos Directivos de las instituciones educativas

- *“El desafío de la calidad” 2004-2008*

La participación como restitución y construcción de derechos básicos para y en los estudiantes; tales como refrigerios, comidas calientes, transporte, subsidios condicionados.

- *“Educación de calidad para una Bogotá positiva” 2008-2012*

La participación como acciones consultivas que no comprometen la ejecución por parte de la administración distrital.

Aunque aquí se habla de manera muy general, la investigación de Carrascal (2013) brinda bases a la construcción de una mirada crítica sobre las experiencias de participación infantil que se han llevado a cabo en la capital, iniciando por un ejercicio histórico que luego, al traerlo al presente permite reconocer con mayor claridad los retos que hay en el ámbito educativo en relación a la participación como derecho de los niños y las niñas. El autor concluye manifestando la necesidad porque la forma de gobierno democrática cree puentes cercanos entre quienes son objeto de las políticas (aquí: los niños y las niñas) y quienes la desarrollan, y así generar espacios de participación donde las decisiones sean conocidas, consensuadas y aceptadas. Así mismo, como consideración final el autor indica que uno de los obstáculos para que la cercanía entre Estado y ciudadanos pueda darse es la falta de formación en participación, lo que facilita un control por parte del gobierno, pues se desconocen los alcances o límites que existen para lograr incidir en la política pública en educación.

Los trabajos descritos anteriormente se consideran los más cercanos a los intereses investigativos del presente trabajo debido al rol que como antecedentes cumplen, en brindar un panorama sobre la participación de niños y niñas en un contexto local, enfocado al estudio de las situaciones planteadas con el fin de que cada vez sean más los espacios pensados para y por la niñez. Como se pudo ver, los autores mencionados permiten reconocer algunos de los alcances y retos existentes en las experiencias que integran las categorías de infancia, participación, educación y política, desde diferentes perspectivas. De igual manera plantean que uno de los más grandes obstáculos en la construcción de espacios de participación es la poca apropiación de los

derechos que tienen los niños y las niñas a causa de la nula o escasa experiencia que tienen en ejercicios de formación democrática que les permita comprender y ser conscientes de los mecanismos de participación y los alcances de los mismos.

Por último, en la siguiente tabla se podrán ver otras tesis que, si bien fueron consultadas y revisadas para el presente trabajo, no fueron descritas anteriormente debido a que las primeras mostraron una mayor afinidad con lo que se propone esta investigación. Aún así, las demás investigaciones también son un referente sobre los diferentes caminos que se han emprendido en torno a la participación en educación. Por esto se han organizado en cuatro categorías que recogen los propósitos centrales de cada una de ellas así: 1) representaciones sociales sobre participación en educación, 2) Participación ciudadana e infantil en espacios gubernamentales, 3) Participación, tecnologías y comunicación, y 4) Proyectos de participación infantil, dejando a libertad del lector la consulta de las mismas.

Tabla No. 1. Antecedentes - Trabajos de Grado

| Título / Autor (es) | Departamento, Universidad | Fuente |
|--|--|--|
| Representaciones sociales sobre participación en educación | | |
| Imaginario Sociales sobre Participación de Niños y Niñas -Martínez Castro, Nelly Amparo (2016) | Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3870 Consultado 16.06.2015 |
| Representaciones Sociales Sobre Participación en La Formulación de Políticas Públicas en Educación -Díaz Ortiz, Consuelo (2015) | Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2216 Consultado 16.06.2015 |
| Pensamiento Crítico a partir de las Representaciones Sociales de Colectividad y Toma de Decisiones -Cáceres R., Yamile A. & Aguirre, Karen Y. (2016) | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3586 Consultado 16.06.2015 |
| Representaciones sociales de la participación en los estudiantes de la mesa local de política educativa de la localidad de los mártires -Hernández Cano, Edilberto (2012) | Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/189 Consultado 16.06.2015 |
| Participación y consolidación de la cultura democrática desde la autonomía escolar -Valencia Díaz, Jesús Orlando (2016) | Maestría en Educación: Línea Evaluación y Gestión de la Calidad. Universidad de Antioquia | http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5216 Consultado 16.06.2015 |
| Participación ciudadana e infantil en espacios gubernamentales | | |
| Veedurías ciudadanas: los dilemas de la participación de la ciudadanía en la administración del estado exploración de las características de las veedurías ciudadanas desde los resultados de una encuesta nacional -Argote Fuentes, Rubén (2007) | Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/175 Consultado 16.06.2015 |
| Participación infantil extraescolar La experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá -Lazala-Silva Vargas, Raúl Ernesto (2015) | Maestría en Estudios políticos, Pontificia Universidad Javeriana. | https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15905 Consultado 16.06.2015 |

| Participación, tecnologías y comunicación | | |
|--|--|---|
| La influencia de las nuevas tecnologías en la participación ciudadana bogotana -Serna Pulgarín, Julie Andrea (2015) | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2195 Consultado 16.06.2015 |
| La educocomunicación: una estrategia pedagógica para la formación integral de sujetos comunicativos y participativos -Fernández D., Andrés A. & Vera A., Sandra M. (2015) | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2532 Consultado 16.06.2015 |
| Proyectos de participación infantil | | |
| Portafolio Digital: una herramienta para fomentar y transformar las prácticas de participación de los niños y las niñas -González R., Paula J. & Pulido V., Shirley Y. (2015) | Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2420 Consultado 16.06.2015 |
| Familia y Escuela en la Configuración de la Subjetividad Política en la Infancia Desde Procesos Pedagógicos Potenciadores del Sentido Crítico -Torres Sabogal, Martha Patricia Hernández Pacheco, Hilda Alejandra (2015) | Maestría en Comunicación - Educación. Universidad Distrital | http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2247 Consultado 16.06.2015 |
| A participar participando (un proceso de sistematización de la experiencia, desde la práctica pedagógica con niños y niñas de edad inicial de los sectores urbano populares en la localidad de suba) -Estévez G., Diana R. & Moyano P., Jeimy J. (2015) | Licenciatura en educación comunitaria y derechos humanos, Universidad Pedagógica Nacional | http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1228 Consultado 16.06.2015 |
| Propuesta pedagógica para la formación en participación política con estudiantes de ciclo 1 y 2 en la escuela de chisacá localidad de Usme -Cárdenas Montenegro, Víctor David (2014) | Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional | http://repository.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/655/TE-16773.pdf?sequence=1 Consultado 16.06.2015 |

1.4. En palabras de la experiencia: Frecuencias participativas en otros escenarios (Experiencias)

El presente apartado hará una presentación más concreta de algunas experiencias, a nivel nacional, que se han desarrollado con niños y niñas dentro de un enfoque de participación protagónica e influyente para la incidencia en diferentes áreas sociales que, si bien no se han relacionado con el campo educativo -política educativa- meramente, han dejado entrever algunos alcances dignos de rescatar. De igual manera, cabe resaltar que algunas de las experiencias que se abordarán fueron mencionadas en la justificación y contextualización de este trabajo investigativo, pero como se dijo, aquí se focalizará la descripción de las mismas, para brindar un panorama más preciso de los antecedentes en prácticas de participación con niños y niñas. El orden de esta presentación se hará por orden cronológico descendente; de las experiencias más recientes a las que se hicieron años atrás.

- *La paz se toma la palabra: Los niños piensan la paz*

El proyecto de lectura y escritura “*Los niños piensan la paz*”, de la subgerencia cultural

del Banco de la República fue iniciado en el año 2014, pero se dio a conocer al público hasta julio del 2015. El objetivo de esta iniciativa es que, por medio de juegos y la producción de textos se logre conocer “los sueños, imágenes y deseos que tienen los niños colombianos sobre la paz” (Naranjo, 2015. p. 3). Contando con la participación de 800 niños y niñas del país, entre los 8 y 15 años, cuyos aportes fueron compilados en un libro, titulado como el proyecto, que fue dado a quienes participaron, y que fue dispuesto a la venta (y disponible gratuitamente en la página del proyecto), como forma de socialización de las voces de cada niño que hizo parte de esta iniciativa. Otra de las materializaciones que ha dejado esta experiencia es un archivo con todas las producciones escriturales de los niños y las niñas que pueden ser consultadas en la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). Las preguntas o temas de conversación que atravesaron la expresión de los participantes se organizaron en tres ejes, los cuales son: Esto vivo - testimonios sobre experiencias de vida de los niños-, Esto siento -sentires sobre las dinámicas y lógicas en las relaciones sociales- y Esto digo -opinión de los niños sobre a los diálogos de paz que el gobierno estaba llevando a cabo en Cuba con la guerrilla-. Por último, es importante mencionar que este proyecto no ha finalizado, pues desde convocatorias que ha hecho la BLAA para los años 2017 y 2018 en su página web, ha comunicado el interés que se tiene por seguir vinculando a más niños, dando así la oportunidad que puedan expresar sus ideas y opiniones sobre la situación del país, en un espacio que valora y toma en cuenta cada una de ellas.

- *Propuesta de formación en derechos e incidencia política para niños, niñas, adolescentes y adultos acompañantes:*

La experiencia “El Trabajo de Crecer” (2014) surge por la unión de ocho¹² instituciones y organizaciones de diferentes países que trabajan por la dignidad y protagonismo con niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNATs), en Colombia -de la mano de la Fundación Pequeño Trabajador y la Fundación Creciendo Unidos- El fin de esta propuesta está en “fortalecer el liderazgo y organización” (Talero. 2014, p. 3) de los grupos de niños y niñas enfocados en la formación de derechos e incidencia política. Esta sistematización recoge reflexiones teóricas al tiempo que presenta rutas de diseño, acción, reflexión y evaluación para ir construyendo experiencias de incidencia política; enfocadas hacia la exigibilidad del derecho a una educación

¹² Las instituciones y organizaciones que se aliaron para dar cabida al proyecto “El trabajo de crecer” son: ProgettoMondo Mlal e ITALIANATs, Asociación CUNA, UNATsBO, MODENATs, LIONATs, MANTHOC, Fundación del Pequeño Trabajador y Fundación Creciendo Unidos de Colombia.

de calidad. El proyecto se desarrolló durante los años 2011 y 2013, el cual se “ubica dentro de un enfoque participativo y protagónico <cuya> apuesta se propuso reconocer la importancia y pertinencia de una genuina participación de la infancia, destacando las contribuciones que pueden hacer en su construcción como sujetos plenos de derechos” (Talero. 2014, p. 7). Todo lo dicho se concretó en Colombia en una campaña centrada en la educación de calidad y para la vida titulada “Para Aprender Con-Sentido La Educación Se Vive” (Talero. 2014), que integró aportes y experiencias previas de los participantes en rutas formativas.

Además del enfoque socio-crítico de Educación Popular, el documento y la propuesta dan cuenta de que son latentes y fundamentales dos propósitos a la hora de hablar de transformación social, participación auténtica y protagonismo político:

- “Reconocer la experiencia de vida de los propios sujetos, como elemento sustancial de aprendizaje” (Talero. 2014, p. 9)

- “Aportar y desarrollar habilidades y prácticas que permitan un aprendizaje con sentido, es decir, que posibiliten a la transformación de contextos de desigualdad e injusticia” (Talero. 2014, p. 9)

- *Alharaca, los niños tenemos la palabra*

Este es un proyecto organizado por el Ministerio de Cultura que ha tenido tres versiones. Su inauguración tuvo lugar en Bogotá el 2013, con encuentros durante tres días en el mes de mayo, en donde niños, niñas entre 7 y 13 años, así como adultos, se reunieron para “hacer posible una comunicación de calidad para la niñez” (Ministerio de Cultura. 2015), por medio de diálogos, reflexiones y propuestas sobre las franjas televisivas dirigidas a los niños y las niñas. Los participantes pudieron tener experiencias de creación, producción y edición de contenidos audiovisuales, en donde se dedicaba un tiempo para escuchar las voces de los niños con respecto a sus percepciones, gustos y expectativas para futuros contenidos de televisión infantiles. La segunda versión del proyecto se realizó en el año 2014, en las ciudades de Bucaramanga, Cali y Barranquilla dejaron como aportes que “Las historias reales, cotidianas, que muestran vínculos con la familia y los amigos son importantes para los niños y las niñas. La cercanía con estas historias y con sus protagonistas los hace sentir de alguna manera, también “protagonistas”” (Ministerio de cultura. 2015). Para su tercera versión realizada en el 2015, la pregunta se

movilizó hacia la paz con relación a los contenidos comunicativos para los niños y las niñas. En esta ocasión el proyecto se realizó en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá y la Comuna 13 de Medellín. Los encuentros se organizaron en tres tiempos: diálogo, reflexión y creación, con el fin de lograr el propósito que buscaba comprender las maneras en “cómo los creadores de contenidos pueden considerar y vincular a los niños que viven en condiciones vulnerables en los contenidos que crean para ellos” (Ministerio de Cultura. 2015).

Como último, se quiere resaltar de esta experiencia el valioso alcance que tuvo en su primera versión, al tener en cuenta los aportes hechos por los niños y las niñas que participaron, en el diseño y presentación de la franja infantil del canal Señal Colombia, yendo más allá de la consulta, haciendo de la participación de los niños un asunto que puede incidir y enriquecer distintas áreas sociales.

- *Experiencias en Instituciones educativas en Bogotá: participación y democracia*

En este punto se mencionan algunas experiencias que se han hallado en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá:

El Colegio Santo Ángel ha realizado por diez años un proyecto llamado “*Demócratas antes de los 18*”, el cual consiste en la apertura de espacios para la deliberación y elección popular bajo el concepto de lo público dentro de un ejercicio de ciudadanía. El proyecto surge con la intención de llevar la gestión del gobierno escolar más allá de la mera elección de representantes, pasando a la vinculación de toda la comunidad educativa mediante canales de comunicación efectivos, identificando problemáticas que afectan las realidades de los estudiantes. Estos espacios posibilitan que tanto estudiantes, maestros, directivos y padres de familia participen de diferentes maneras, apuntando hacia una convivencia más estable por el trabajo de todos (IDEP. 2016)

Como otra experiencia a resaltar, se encuentra el Gimnasio Moderno. En lectura de sus sistematizaciones y reseñas, se ha identificado una característica interesante dentro del Proyecto Educativo Institucional por los espacios de participación para los estudiantes de todos los grados. Uno de ellos es el gobierno escolar, pero otro se ubica dentro de los sistemas de información y

comunicaciones, brindando espacios de producción audiovisual (radio y video) que son dirigidos directamente por los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Las franjas radiales, que pueden ser sintonizadas dentro de la institución y a través de una aplicación móvil, tienen la opción de ser solicitadas por los estudiantes que estén interesados en comunicar un contenido, lo mismo sucede con la socialización de videos en redes sociales oficiales del Gimnasio Moderno.

Por último, se trae a mención la *“La propuesta de la Simulación de las Naciones Unidas –SIMONU – para las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá”* que, a diferencia de las dos experiencias anteriores, ésta busca incluir ejercicios de participación democrática en colegios distritales, pues varios colegios privados ya estaban implementados la experiencia con anterioridad. El propósito de SIMONU es brindar una herramienta pedagógica para la construcción de ciudadanía y de saberes desde el intercambio de experiencias como movilización hacia una mejor educación. La simulación de las sesiones de la ONU busca mostrar un ejercicio político que comunique la construcción de ciudadanía desde el concepto de comunidad, en donde se promueva el “empoderamiento y la transformación de relaciones de poder” (Naciones Unidas. 2014).

- *Semilleros Infantiles para la Participación en Medellín*

La Alcaldía de Medellín desde la Subsecretaría de Formación Ciudadana realiza, hace veinte años, semilleros infantiles en las comunas Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles Estadio, La América, San Javier, Guayabal, así como en los corregimientos de AltaVista y Santa Elena. La propuesta está conformada por 85 talleres de componente lúdico-formativo, con el fin fortalecer la noción de ciudadanía responsable, compuesta por sujetos comprometidos en una cultura de la participación. De igual manera, esta iniciativa pasó a ser política pública -el Proyecto de Acuerdo 186 de 2013- aprobada por el Concejo municipal- (Ministerio de educación, 2013).

- *Alcaldía de Bogotá y participación infantil*

En el segundo mandato de Antanas Mockus como alcalde de Bogotá (2001-2003), se introdujo en el plan de desarrollo el eje de familia y niñez, en donde se incluía lineamientos para la participación de niños y niñas en la incidencia de política pública. De allí surgieron las

experiencias “*Nuevas voces ciudadanas*” -un ejercicio de cartografía de la participación- y “*Regando Cuentos, Rendimos Cuentas con niños y niñas en Bogotá*” -encuentro de socialización del proyecto Nuevas voces ciudadanas-. De este mandato surgió el Acuerdo 110 de 2003 "por el cual se crean los Consejos Tutelares de los derechos de los niños y las niñas en el Distrito Capital" que busca garantizar el cumplimiento de los derechos del niño mediante la participación (Téllez, 2015).

En el periodo de 2004-2007, con la elección de Luis Eduardo Garzón se construye, al interior del plan de desarrollo, la política para la infancia y la adolescencia, en donde el Comité Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA) identificaron las problemáticas que afectan a la niñez, construyendo la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá 2004-2008. Además de esto se rescatan cinco experiencias que tuvieron en cuenta la participación de los niños y las niñas: *Un, dos, tres, por mí y por todos*, *Encuentros de todos los colores*, *Niños y niñas, participando andamos en una Bogotá sin Indiferencia*, *Rakamandaka* y *Agenda de las niñas y los niños para los gobernantes* (Téllez, 2015).

El siguiente periodo, 2008-2011, con la dirección de Samuel Moreno y, luego, Clara López, da cuenta de cuatro experiencias por describir brevemente. Éstas son: *Ahora decidimos juntos con niños, niñas y adolescentes* -incorporar la opinión de niños a la construcción de los planes de desarrollo Local y Distrital-, *Palabrotas* -Programa radial-, *Consejos de niños y niñas* -Creación de 20 Consejos Locales y un Consejo Distrital con niños-y, *Nuestra Ciudad* -Encuentros sobre evaluación de los consejos de niños- (Téllez, 2015).

Por último, en el mandato de Gustavo Petro (2012-2015), se describirán dos experiencias. La primera denominada “Consejo Territorial de Participación” -consulta a niñas, niños y adolescentes para incidir en el Plan de Desarrollo-, y la segunda “Reactivación Consejos de Niños y Niñas” -en 2013 se reinició la práctica de los consejos desde una evaluación de sus alcances, proponiendo mejoras para la organización del proyecto- (Téllez, 2015).

Este breve recorrido por las últimas administraciones locales da cuenta que, si bien se han emprendido propuestas y se ha formulado política pública, se sigue dejando la participación a un

nivel consultivo o aplicativo de las políticas públicas en infancia, ciudadanía y educación. De hecho, Téllez (2015) afirma que algunas de estas experiencias no pueden ser consideradas ni siquiera consultivas, pues resultar ser “eventos de un día o aislados” (p. 73). Se sigue haciendo más evidente la importancia que hay en diseñar experiencias que permitan una participación significativa, lo que “implica que permita identificar cambios en las conductas de las niñas, los niños y las personas adultas que se involucraron más directamente” (Téllez. 2015, p. 73). Por ende, realizar experiencias de participación protagónica e influyente con niños y niñas demuestran que una alta organización -que incluye una alta disposición- permite una alta participación de los actores. De lo contrario serán actividades que no trascendieron más allá del activismo o de la participación direccionada.

1.5. La voz de la experiencia escolar en la Política Educativa: Vacíos reflejados (Problematización)

Ya se ha hablado de que los niños y las niñas han sido reconocidos como sujetos políticos con derecho a participar protagónicamente en cada esfera social de la que hacen parte: familia, escuela, comunidad, ciudad, país. Sin embargo, comprender la *participación* de los niños y las niñas es un aspecto que ha generado debates que se mueven en medio de incoherencias, ideales y planos reales. Pues la participación como acción social, implica transformar nociones convencionales sobre los sujetos -especialmente sobre los niños y las niñas- para desde allí comprender que dicha acción permite a los sujetos identificarse mutuamente en situaciones, intereses, expectativas y demandas; desde las cuales reflexionan crítica y propositivamente con el propósito de transformar sus realidades (González & Duque, 1990).

Es así como, desde diversos lugares y perspectivas se ha hablado de la participación de los niños , pero mucho de lo dicho se ha quedado en la palabra, y sólo en pocas experiencias¹³ concretas el discurso ha trascendido provocando materializaciones que se comprometen a resignificar las formas en las que socialmente ha sido reconocida la niñez. Estas experiencias se

¹³ Mencionamos algunas aquí, pero para ampliar los alcances de estas y otras más experiencias invitamos al lector al punto 1.4. En palabras de la experiencia: Frecuencias participativas en otros escenarios. Vemos que “Los niños piensan la paz”, “Alharaca, los niños tiene la palabra”, “Semilleros Infantiles para la Participación en Medellín”, “Rakamandaka”, “Palabrotas”, son ejemplos de experiencias e iniciativas de participación que han movilizadonociones de infancia protagónica.

han resistido a mantener aquella noción de niño como víctima o victimario en tanto fortalece las exclusiones para participar; o bien la mirada de niñez como asunto privado en vista de que aumenta el desequilibrio entre lo que es para el adulto y lo que es apto para el niño. Experiencias que también, no ven al niño como una persona incapaz y débil, totalmente dependiente por ende manipulable por el adulto; aumentando las brechas de segregación e invisibilización de su voz. Por el contrario, las percepciones que se han instaurado en este tipo de iniciativas, han permitido vincular nociones de niño como sujeto de derechos, sujeto activo, sujeto político y ciudadano capaz de incidir en su realidad cotidiana a partir de escenarios y encuentros reales.

Por otra parte, en algunas de las indagaciones realizadas se ha tenido la oportunidad de notar cómo los niños han protagonizado talleres, debates y organizaciones sociales que los han convocado en torno a coyunturas sociales relacionadas con el medio ambiente, el espacio público, las comunicaciones televisivas, el deporte y las iniciativas comunitarias. En varios de esos encuentros¹⁴ los niños y niñas, con sus experiencias y saberes previos, han logrado incidir las transformaciones de muchos proyectos. Logros alcanzados gracias a las nociones de infancia que allí se han construido, en las cuales las voces y aportes de los niños han sido tomados como caminos potentes de innovación y cambio.

Sin embargo, como ya se mencionó, la educación ha sido un campo social en el que la participación de los niños parece limitarse en asistir, cumplir y ser parte de las estadísticas en los agendamientos estatales. De ahí que se insiste en cuestionar por ¿Qué lugar de participación tienen los niños y las niñas en la política de uno de los ámbitos sociales más determinantes en su vida?, ¿no sería prudente que sea desde la experiencia escolar y la política educativa donde los niños comiencen a explorar, conocer, y materializar su derecho a la participación incidente?, ¿acaso no se busca en la educación la construcción de entornos donde los niños participen y protagonicen transformaciones mientras elaboran representaciones del mundo y la realidad?, ¿se incluyen las voces de las generaciones jóvenes al construir las bases de acción y reflexión sobre las que se pretenden educarlos?.

¹⁴ Para ampliar esta referencia, invitamos al lector a la sección 1.4. En palabras de la experiencia: Frecuencias participativas en otros escenarios.

Comúnmente se ha pensado que la estructura de la educación debe estar en manos de instituciones gubernamentales constituidas por personal idóneo para opinar, discernir y decidir lo oportuno para la formación de los niños y las niñas. Esta mirada convencional deja de lado un factor elemental: la perspectiva y reflexión que de su experiencia escolar puedan construir el niño y la niña, como aportes a sus propios procesos de educación. En efecto la planeación de la educación necesita personal estudioso, investigador y con experiencia práctica en ello, pues han tenido una formación profesional en torno a la educación y su impacto en la vida social e individual de los sujetos. Sin embargo, si sólo los profesionales académicos e investigadores son quienes determinan los caminos de la educación, se estaría pasando por alto que la participación incidente de los niños en la construcción de las bases generales y dinámicas específicas de la escolaridad es necesaria, oportuna y pertinente. Esto en vista de que si la educación es el camino que deben seguir los niños para conocer críticamente el mundo y ser parte propositiva de él, es curioso que las políticas educativas no den cuenta de que han sido co-construidas con ellos -y no sólo para ellos-.

Ante esto también llama la atención que, si en la legislación colombiana los niños y niñas son reconocidos como el centro de las acciones educativas -por tanto, protagonista de los procesos de aprendizaje-, hasta el momento no se tengan garantías de que ellos han sido partícipes en la incidencia de políticas educativas cuyo propósito es regular aquello que sucede en los ámbitos de la educación formal. Este es un aspecto que debería re-evaluarse, pues los niños de hoy en día -dados los cambios constantes de la sociedad- experimentan aspiraciones distintas, y si queremos que la educación sea un proceso contextual, real, enlazado con la vida y el presente ¿no sería oportuno vincular las voces y reflexiones de los niños en su presente, como forma de co-construir con ellos transformaciones para enriquecer la política educativa?

Desde que se promulgó la CDN (1989), la noción de niños y niñas como menores pasivos, indefensos e incapaces se movilizó hacia el empoderamiento y posicionamiento social de los mismos (Contreras & Pérez, 2011). Luego, en Colombia la reforma de la Constitución Política (1991) y la formulación de la Ley General de Educación (1994), hicieron evidentes el énfasis político de constituir una sociedad democrática y participativa, aludiendo así la idea de

país donde todos tomarían decisiones legitimadas en políticas públicas¹⁵. Pero al parecer toda esta movilización pública y política no incluía -y no ha incluido en la práctica-. Con esto se puede decir que, al hablar de democracia nacional, de país, de ciudadanos políticos participantes:

“la infancia no es percibida como colectivo social, como partícipe activo y directo en las cuestiones de interés público y personal que le concierne. [Esto configura] una personalidad colectiva y una autoimagen, en la mayoría de niños, de insignificancia, de autocensura, de prescindibilidad cuando se intenta romper el cerco de los espacios predeterminados de participación infantil” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; pp. 23-24).

Pesquisas¹⁶ respecto a proyectos estatales que en Bogotá promuevan la participación incidente de niños y niñas, dan cuenta de que muchas experiencias -en materialización o no de decretos y/o resoluciones en torno a la participación-, inician y se quedan como procesos de escucha consultivos. Incluso la falta de sistematización de éstas, limita el análisis de los alcances e impactos de los encuentros, pero más que esto, la mayor barrera que se presenta en las iniciativas son las rupturas generadas por los cambios de gobierno. Ejercicios de consulta, ausencia de sistematizaciones y cambios de gobierno se conjugan comportándose como justificaciones a aquello que no se ha alcanzado hacer: construcción de soluciones a problemas de la niñez en diálogo con los niños; las iniciativas han sido tan sólo programas pensados para ello, pero sin ellos, sin su voz, sin su reflexión.

Esto es posible afirmarlo porque en este momento la construcción de políticas públicas, especialmente en desarrollos educativos, no ha tenido (no se cuenta con evidencia¹⁷) en cuenta las proposiciones que los mismos niños puedan aportar desde la reflexión de sus experiencias, intereses, aspiraciones y necesidades en contexto. Se les ha consultado, pero no se les ha incluido con influencia en la política educativa. Y si esto no ha ocurrido de manera auténtica aun contando con formas prescritas que obligan al Estado a cumplirlas, sería conveniente entonces reunirnos y organizarnos con los niños a partir de experiencias itinerantes o emergentes que permitan a las voces de los niños llegar a instancias gubernamentales que hasta ahora no han percibido la vibración de los ecos en cuya resonancia hay vías alternativas para construir y

¹⁵ En evidencia de que las políticas públicas abarcan múltiples situaciones de la vida social (transporte, salud, cultura, alimentación, educación, comercio, medio ambiente, vivienda, espacio público, entre otros) centramos el llamado a escuchar las voces de los niños y las niñas específicamente en los aspectos de la educación formal como, por ejemplo: currículo, convivencia, evaluación, formación, aprendizaje, etc.

¹⁶ Ver en apartado 1.3. la referencia a Téllez H. Ángela (2015), Carrascal S. Jorge (2013), Lazala-Silva V. Raúl (2015)

¹⁷ Ver reflexiones en los apartados 1.1., 1.2. y 1.3.

enriquecer la política educativa.

Por otro lado, es importante recordar que en el ámbito educativo se ha dicho reiteradamente que los niños y niñas son los protagonistas de sus procesos de aprendizaje. En Colombia, la Ley 115 expresa el protagonismo del estudiante cuando afirma que éste está en el centro del proceso educativo: “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter” (Ministerio de Educación Nacional -MEN-. 1994; p. 20). Con apoyo en la ley máxima de la educación en el país, algunos otros documentos oficiales reafirman el lugar de los estudiantes -niños, niñas, adolescentes- en las experiencias de aprendizaje. Entonces, si los mismos documentos oficiales reconocen a los niños como protagonistas de sus procesos de aprendizaje ¿les estamos permitiendo incidir en las decisiones que afectan su aprendizaje?, ¿acaso les estamos limitando de su derecho a participar influyentemente en la educación, derecho donde parece ser mucho más oportuno y necesario?

Buena parte de las contradicciones que se generan en relación al tema, se deben al posicionamiento que en la sociedad actual tiene la niñez. Pues ésta fluctúa entre los ideales y las nociones -políticas, éticas y comerciales- de un mundo adulto que, en su mayoría, no está dispuesto a ceder un lugar influyente a los más pequeños. En otras palabras, aunque el discurso parezca decir lo contrario, el adultocentrismo¹⁸ sigue primando la toma de decisiones, en la formulación de políticas y proyectos destinados a la niñez, por sobre la voz de los niños y las niñas. Por ejemplo, en algunos casos la clave en la búsqueda de un cambio o mejora para la educación ha sido fortalecer la cobertura de la educación a nivel nacional; en otros momentos el foco se centra en la asistencia de las necesidades básicas de los niños y las niñas dentro de las escuelas; actualmente el cambio se impulsa desde la evaluación con la aplicación de exámenes estatales desde grados iniciales. Pero ¿A cuántos de los niños y las niñas, que han experimentado

¹⁸ Para Spera & Steimbregger (2016) y en cita a Antelo (2012) “toda relación intergeneracional se asienta en un conflicto, pues “(...) una generación se constituye a sí misma en franca oposición a la anterior. Ninguna generación se constituye en paz con sus padres”. Dicho conflicto intergeneracional puede resumirse en *Adultocentrismo* que según la UNICEF (2013) “destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala el acceso a ciertos privilegios por el solo hecho de ser adultos. Ser adulto es el modelo ideal de persona por el cual el sujeto puede integrarse, ser productivo y alcanzar el respeto en la sociedad” (p. 18). A nivel de construcción de política pública, Martín & Abarzúa (2015) nos comparten que el adultocentrismo “se traduce en prácticas sociales que orientan los programas y políticas desde un enfoque exclusivamente adulto, basado en la discriminación por edad y la representación del adulto como modelo acabado de las metas futuras” (p. 77)

todas aquellas iniciativas en sus escuelas y centros educativos, se tuvo en cuenta -sus opiniones, experiencias e ideas- para la formulación de dichas propuestas?, ¿o cuándo se han tenido en cuenta sus voces para la evaluación, el seguimiento y la reformulación de los proyectos que se desarrollan en inmediaciones de su experiencia escolar?

Lo anterior da cuenta de la dicotomía entre la autoridad y su forma jerárquica cuando se establece inamovible especialmente cuando se piensa que los niños y niñas tienen y pueden aportar mucho a la construcción democrática de la sociedad. Quizás como adultos no estábamos -o estamos, en tiempo presente- dispuestos a desplazarnos de nuestro lugar de mando, o de responsabilidad, para asumir en su totalidad las implicaciones que trae consigo reconocer a los niños y las niñas como grupo social que incide en las construcciones sociales y en la apropiación de lo público (Benavides & Castro, 2015, p. 132). Por el contrario, preferimos pensar que la posibilidad de participar -aún concebida como auténtico derecho de los niños y las niñas- es una decisión del mundo adulto, que participen o no, depende de nosotros, no de ellos. Aquí nuevamente se evidencia el tinte opcional y conveniente que toma la interpretación de los derechos de los niños, puesto que la CDN con uso de un lenguaje indirecto¹⁹, deja a libre interpretación y deducción por parte de los “garantes” -adultos- dichos derechos siguiendo la relación social asimétrica del protector (activo) y el protegido (pasivo) (Alfageme et al, 2003).

Frente a lo dicho, surgen preguntas en torno a cómo debe ser asumida la participación protagónica e influyente de los niños y las niñas en materia de política educativa. Es claro que con “participación protagónica e influyente”, no sólo se hace referencia a consultas esporádicas o colecta de información por parte de algunos representantes estudiantiles -ya que se conocen propuestas que funcionan de tal manera-. Se trata de que en realidad se evidencie un interés por escuchar, prestar atención, conocer, comprender, interpretar y tener en cuenta las voces de los niños y las niñas en la construcción de espacios donde se discutan y evalúen las políticas

¹⁹ Para Alfageme, Cantos & Martínez (2003): “(...) sin lugar a dudas estamos frente a una cuestión de hermenéutica de dicho documento. Y somos de quienes consideran que el lenguaje jurídico de la Convención es por demás indirecto, revelando los grandes desniveles conceptuales que en ella tienen cabida. Nada menos que en relación a “participación”, es una palabra que no aparece como tal. Aunque es cierto que autores respetados en la materia nos dirán que hasta en 17 artículos se sostiene el derecho a la participación del niño. Puede ser, pero lo que es tan igualmente cierto, es que se trata de un trabajo de inferencia, de deducción, de lectura. A nosotros nos habría gustado que un texto de tanta trascendencia para la vida de los niños, hubiera asegurado un lenguaje directo (p. 13).

educativas, garantizando que tal interés se mantenga constante y se instaure como un espacio construido con y para ellos.

Desde las reflexiones hechas anteriormente, finalizamos el presente apartado con una *pregunta* que se convertirá en la guía de las experiencias y reflexiones que de aquí en adelante se construyan; reconociendo que las posibles respuestas a ella significan una serie de retos que posiblemente sean colaboradores en la movilización de estructuras que estando estáticas no permiten acercamientos sinceros, de cooperación y co-construcción política. Dicha pregunta es: *¿Cómo comprender, desde una lectura crítica y reflexiva, las posibilidades de participación protagónica e influyente que pueden tener las voces de las niñas y los niños en aras de enriquecer la política educativa a partir de sus experiencias escolares?*

1.6. Trazos para la trayectoria del eco participativo (Propósitos)

Los siguientes son los propósitos en los cuales se enfocará el presente trabajo investigativo, durante su construcción y desarrollo, entendidos como la finalidad misma de todo lo que aquí se plantea.

Objetivo General:

Comprender, desde una lectura crítica y reflexiva, las posibilidades de participación protagónica e influyente que pueden tener las voces de las niñas y los niños en aras de enriquecer la política educativa a partir de sus experiencias escolares.

Objetivos específicos:

- Documentar las categorías de participación infantil, experiencia escolar y política educativa desde algunos antecedentes, referentes legales y perspectivas críticas con los cuales orientar el ejercicio contextual del proyecto.
- Diseñar un proyecto pedagógico de carácter protagónico e influyente que permita, de la mano y voz de los niños, la materialización de diálogos reflexivos en torno a la experiencia escolar y la política educativa.
- Favorecer la participación de niñas y niños en sus escenarios cotidianos, a través de las

vivencias y experiencias que se propongan en el marco del ejercicio investigativo.

- Reflexionar sobre los hallazgos brindados por la experiencia vivida con los niños y las niñas en relación con las categorías documentadas.

2. REFERENCIAS FRECUENCIALES

En este apartado se presentará, en primer lugar, los *registros legales* que son aquellos decretos, leyes, informes, provenientes de las secretarías distritales o nacionales de educación, y que hacían referencia a la participación de los niños y las niñas en la formulación de política pública. De igual manera, y en segundo lugar, se hace mención de los *registros teóricos* referentes a las categorías centrales de esta investigación, en donde se plantea las nociones y perspectivas desde las cuales se asumen dichas categorías.

2.1. Registros Legales (Marco Legal)

Cuando se habla de participación en Colombia de inmediato la palabra transporta al pensamiento hacia la época de 1989 cuando ante la pérdida de legitimidad del Estado -motivada por la violencia armada, el narcotráfico, la corrupción y la poca implicación de la población en los escenarios políticos-, cientos de estudiantes provocan el movimiento de la séptima papeleta exigiendo la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente.

A finales de 1989 un movimiento estudiantil, que nació a raíz del asesinato del líder político Luis Carlos Galán, recogió miles de firmas y, con el beneplácito del Gobierno, promovió una campaña que se conoció como la “Séptima Papeleta”. Con ella los votantes que participaron en las elecciones del 11 de marzo de 1990 incluyeron una papeleta elaborada personalmente por los electores, con la que expresaron su acuerdo o desacuerdo sobre la convocatoria de una Asamblea Constitucional. (Gaviria, C., 1999)

La idea de exigir una Constituyente fue siempre muy clara: conformar grupos colegiados entre el Estado, estudiantes, organizaciones sociales de trabajadores y docentes, grupos indígenas, campesinos y movimientos guerrilleros en procesos de firma de paz; para que a través de mesas de trabajo en todo el país se dieran propuestas para la formulación de la reforma constitucional (Constitución de 1886) y así dar vida a la Constitución Política de Colombia de 1991. Fueron los finales del año 1889, los doce meses de 1990 y los primeros de 1991; la conformación de un gran periodo para la historia del país. Una iniciativa estudiantil abría las puertas al diálogo y consenso de ideas para el cambio democrático del país. Tal como lo menciona Gaviria (1999) la garantía para legitimar las decisiones sería la participación, y en comprensión de esto, se promovieron espacios para que las voces de los ciudadanos llegaran a los

lugares de las determinaciones. Sólo así los colombianos percibirían que todo lo decidido hacía parte de “un compromiso justo en el cual todos tuvieron igual oportunidad de intervenir y de ser considerados” (Gaviria, 1999).

La carta magna que en la actualidad rige al país se perfiló -en su origen- como el gran debate democrático que uniría al país en un acto caracterizante de las sociedades donde es posible la pluralidad y la convivencia. La participación fue el pilar de la ley de leyes en Colombia, democracia y participación se fusionaban en la Carta Política del país: “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.” (Constitución Política de Colombia [C.P.C.]. 1991. Artículo 1°).

Es así como todo un proceso popular provoca que hoy en día se cuente con un documento que, de tal envergadura, garantiza el derecho de todo ciudadano a participar en la toma de decisiones que influyen su cotidianidad. Siendo diversos los aspectos que atraviesan la cotidianidad de las personas: el medio ambiente, la salud, el territorio, la educación, los medios de comunicación, el espacio público, la alimentación, el trabajo, la familia...; son también diversos los derechos que abarca la Constitución. Sin embargo, como aquí el interés es tanto la participación como la educación se hará referencia a estos en su mención por separado y en conjugación.

Por el lado de la participación como derecho de todo ciudadano colombiano, la Constitución menciona que:

Son fines esenciales del Estado: (...) garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación (...). Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. (...) En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, (...) se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (...) Son deberes de la persona y del ciudadano: (...) Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país. (C.P.C. Artículos 2, 40, 41, 95).

Siendo los aspectos educativos los intereses del presente trabajo, se hace mención a las formas como la Constitución Política (1991) refiere a la educación. Primeramente, la describe como un derecho y un servicio público de función social que debe garantizarse para todas las personas. Que, además, tiene como fin formar a los colombianos en lo relacionado con derechos humanos, paz y democracia, trabajo, recreación, cultura, ciencia, tecnología y medio ambiente. Postula con esto que “el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (C.P.C. Art. 67). Amplía también el carácter de gratuidad que tendrá la educación en las instituciones estatales, la responsabilidad del Estado en la regulación, inspección y vigilancia de la calidad educativa (cumplimientos, cobertura -acceso y permanencia-).

Ante los derechos de participación y educación en el territorio colombiano, a pesar de que el derecho de los niños a participar incidentemente en los aspectos de la formalidad política o educativa no es reiterativo ni evidente es posible decir que, cuando la Constitución menciona en el Artículo 95 del Capítulo 5: “La calidad de colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla. (...) Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano: (...) 5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país” (C.P.C., Art. 95); la calidad de colombiano y ciudadano se le reconoce también a los niños y niñas.

Sin embargo, cabe preguntarse si ante el llamado de que la Nación participe en la vida política los niños están incluidos. Y como respuesta se tiene que en referencias concisas²⁰ sobre el lugar participativo de la niñez en estos procesos de proyección educativa, la Constitución establece que además de garantizarse derechos fundamentales²¹ para los niños y niñas:

²⁰ Sin embargo, la consistencia de tales referencias pierde claridad constitucional, si se presta atención a los requisitos de los mecanismos de Participación Ciudadana (Ley 134 de 1994). Es evidente allí, por ejemplo, la exigencia constante de la legalidad de la ciudadanía que básicamente podría resumir en la obtención de la cédula como documento de identificación, también la regularidad del lenguaje y la tramitología para el proceso lleva a preguntar si esto puede desdibujar el lugar participativo de los niños a nivel de proposición en la política educativa.

²¹ “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. (...) Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de

(...) Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (C.P.C. Art. 44)

Ahora bien, en un intento de mostrar la profundidad legitimada en esta relación, se partirá de la Ley General de Educación para luego presentar los decretos y planes decenales que la toman como referencia para ampliar sus alcances y especificaciones. Para comprender las implicaciones el sentido de participación que se moviliza en la Ley 115 de 1994 se inicia con la concepción de sujeto educando que allí se arraiga: “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral” (Ley 115; 1994, Art. 91)

A nivel de participación, la Ley General de Educación refiere que entre los fines de la educación está:

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. (...) El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica (...) orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (...) Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre (Ley 115. 1994; Art. 5, 21)

De las referencias más importantes que hace la Ley 115 con respecto a la participación, están las relacionadas con el Gobierno Escolar. Inicia la Ley con mencionar que como objetivo común que en todos los niveles de formación las instituciones deben fomentar las experiencias y prácticas democráticas que permitan aprender el valor de la participación y la organización ciudadana y al tiempo estimulen la autonomía y la co-responsabilidad (1994; Art. 13). Luego refiere que una de las formas de concretar estas experiencias es la práctica auténtica del Gobierno Escolar, el cual tendrá varias facultades a nivel consultivo y decisorio.

Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico²². (...) En el gobierno escolar serán consideradas las

los demás.” (C.P.C. 1991; Art. 44)

²² Para ampliar las definiciones de cada órgano del Gobierno Escolar, se invita al lector al apartado 1.2. Estas voces tienen su lugar: El origen del eco; donde en provecho de la contextualización del escenario de encuentro de *Educación Divertida*, se dialoga sobre algunas especificaciones de esta forma de organización escolar.

iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas. (Ley 115, 1994; Art. 142).

Por otro lado, a nivel nacional y distrital se han expedido decretos y resoluciones, que buscan ser específica en los temas que abarca tanto la misma Constitución Política como la Ley 115. Se comparte con el lector la siguiente tabla (No. 2) en la que se relacionan los documentos oficiales desde los cuáles se busca promover la participación incidente de los niños y las niñas en los ámbitos de la educación.

Tabla 2. Documentos oficiales a favor de la Participación

| Documento | Objeto |
|--|--|
| Ley 134 de 1994 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=330 | Por la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación ciudadana. La presente Ley Estatutaria de los mecanismos de participación del pueblo regula la iniciativa popular legislativa y normativa; el referendo; la consulta Popular, del orden nacional, departamental, distrital, municipal y local; la revocatoria del mandato; el plebiscito y el cabildo abierto. Establece las normas fundamentales por las que se regirá la participación democrática de las organizaciones civiles. La regulación de estos mecanismos no impedirá el desarrollo de otras formas de participación ciudadana en la vida política, económica, social, cultural, universitaria, sindical o gremial del país ni el ejercicio de otros derechos políticos no mencionados en esta ley. |
| Ley 720 de 2001 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=4446 | Por medio de la cual se reconoce, promueve y regula la acción voluntaria de los ciudadanos colombianos. La presente ley tiene por objeto promover, reconocer y facilitar la Acción Voluntaria como expresión de la participación ciudadana, el ejercicio de la solidaridad, la corresponsabilidad social, reglamentar la acción de los voluntarios en las entidades públicas o privadas y regular sus relaciones. |
| Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf | Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Gobierno Escolar. Las normas reglamentarias contenidas en el presente Decreto se aplican al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. |
| Ley 1098 de 2006. http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=22106#0 | Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. |
| Decreto 448 de 2007 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=26865 | Por el cual se crea y estructura el Sistema Distrital de Participación Ciudadana El Sistema Distrital de Participación Ciudadana es un mecanismo de articulación entre la administración distrital, las instancias de participación, las organizaciones sociales y comunitarias y redes, asociaciones, alianzas - temporales y permanentes, con el fin de garantizar el derecho a la participación en las políticas públicas del Distrito Capital de Bogotá. |
| Acuerdo 13 de 2000. http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i | Por el cual se reglamenta la participación ciudadana en la elaboración aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control del Plan de Desarrollo Económico y Social para las diferentes Localidades que conforman el Distrito Capital. |

| | |
|---|--|
| =3784 | Consejos de planeación local y encuentros ciudadanos: En cada una de las Localidades del Distrito Capital funcionará un Consejo de Planeación Local, el cual tendrá la naturaleza de ente consultivo y será la instancia de planeación en la localidad. Estará integrado por un representante de cada una de las siguientes organizaciones, con asiento en la respectiva localidad: Asociación de Juntas de Acción Comunal, Asociaciones de Padres de Familia, Organizaciones Juveniles, Rectores de Establecimientos educativos, Organizaciones de Comerciantes, Organizaciones de industriales, Gerentes de establecimientos de salud pública local, Organizaciones no gubernamentales, Organizaciones ambientales, Organizaciones de adulto/a mayor y/o de pensionados |
| Acuerdo 110 de 2003 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=11017 | Por el cual se crean los Consejos Tutelares de los derechos de los niños y las niñas en el Distrito Capital. Créanse los Consejos Tutelares de los derechos de los niños y de las niñas como organizaciones de carácter cívico y comunitario, con el fin de promover la defensa de los derechos de la niñez, mediante la participación, concertación, control social y vigilancia, a través de acciones solidarias de la familia, la sociedad y las autoridades e instituciones locales. |
| Decreto 503 de 2011 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44692 | Por el cual se adopta la Política Pública de Participación Incidente para el Distrito Capital. Entiéndase la participación ciudadana como el derecho al ejercicio pleno del poder de las personas que en condición de sujetos sociales y políticos, y de manera individual o colectiva transforman e inciden en la esfera pública en función del bien general y el cumplimiento de los derechos civiles- políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales, mediante procesos de diálogo, deliberación y concertación entre actores sociales e institucionales, para materializar las políticas públicas, bajo los principios de dignidad humana, equidad, diversidad, incidencia. La participación se realizará sin discriminación por situación de discapacidad, ciclo vital, sexual, política. Económica, étnica, cultural, o de cualquier otra índole. |
| Decreto 121 de 2012 http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46605 | Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes. Créase el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes, como espacios de participación, análisis y discusión de las temáticas de la ciudad, en especial aquellas que les conciernen a los niños, niñas y adolescentes y que garantizan el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. Dentro de las diferentes temáticas que se discutan al interior del Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y de los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes se tendrán en cuenta las diferentes situaciones, condiciones y etapas del ciclo vital de los niños, niñas y adolescentes. El Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes, son instancias consultivas a nivel distrital y local para la construcción de políticas, proyectos, planes, programas e iniciativas para la Ciudad. |

Con la lectura de estas leyes y decretos podría decirse que en efecto las instancias gubernamentales están cumpliendo con los compromisos adquiridos en torno a la participación incidente; sin embargo, habría que hacer un acercamiento a las experiencias mismas de los sujetos y allí vislumbrar los impactos de estas políticas. Hacer miradas críticas sobre las legislaciones se hace aquí necesario, y pues, aunque no es la intención de este trabajo, es inevitable no resaltar el uso reiterativo de la palabra *consultivo*, lo que llama la atención y lleva a cuestionar a las autoras por esta reiteración. En el caso de las legislaciones distritales (Bogotá), los términos relacionados con las consultas puede ser el escudo que justifica el no alcance incidente de las experiencias que se han llevado a cabo en transversalidad al cumplimiento de las normas. Por ejemplo, este último punto puede convertirse en una investigación motivada por la relación entre cumplir normas vs. la vivencia auténtica de participación.

Como forma de concluir este apartado de marco legal y teniendo como referencia el dedicado trabajo de Ángela Téllez (2015), presentamos la siguiente síntesis (Tabla No. 3) de

experiencias y políticas pública en Bogotá; la cual brinda un panorama histórico de aquello que han suscitado el trabajo práctico de la política pública en torno a la participación²³.

Tabla No. 3 Anexo resumen línea del tiempo de experiencias y políticas educativas En Bogotá (Télez, H. A. 2015; p. 125)

| Año | Alcaldía/Plan | Experiencia participativa | Contexto Política Pública | Orden |
|------|---|---|---|---------------|
| 2002 | Antanas Mockus Bogotá: para vivir todos del mismo lado (2001-2003) | Nuevas Voces Ciudadanas | Acuerdo 110 de 2003 "Por el cual se crean los Consejos Tutelares de los derechos de los niños y las niñas en el Distrito Capital". | Distrital |
| 2003 | | Rendición de cuentas | | |
| 2004 | Luis Eduardo Garzón Bogotá Sin Indiferencia (2004-2008) | Un, dos, tres, por mí y por todos, encuentros ciudadanos de niños y niñas | Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008 | Distrital |
| 2005 | | Encuentros de todos los colores | CONPES SOCIAL 91 de 2005 sobre Objetivos de desarrollo del Milenio | Nacional |
| 2006 | | Niños y niñas, participando andamos en una Bogotá sin Indiferencia | Ley 1098 de 2006 "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". | Nacional |
| | | Rakamandaka | Acuerdo 257 de 2006 | Distrital |
| 2007 | | Agenda de las niñas y los niños para los gobernantes | Decreto 448 de 2007 "Por el cual se crea y estructura el Sistema Distrital de Participación Ciudadana". | Distrital |
| 2008 | Samuel Moreno/ Clara López Bogotá Positiva (2008-2011) | Ahora decidimos juntos con niños, niñas y adolescentes | Decreto 460 de 2008 "Mediante el cual se actualiza el Consejo Distrital de Política Social" | Distrital |
| | | Palabrotas | | |
| 2009 | | Consejos de Niños y Niñas | Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado | Internacional |
| 2010 | | Nuestra Ciudad | Decreto 860 de 2010 "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1098 de 2006". | Nacional |
| 2011 | | Utiliza tus poderes | Decreto 503 de 2011 "Por el cual se adopta la Política Pública de Participación Incidente para el Distrito Capital." + Decreto 520 de 2011 "Por el cual se adopta la Política Pública de Infancia y adolescencia de Bogotá D.C. 2011-2021". | Distrital |
| 2012 | Gustavo Petro Bogotá Humana (2012-2015) | Consejo Territorial de Participación | Decreto 121 de 2012 "Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes" | Distrital |
| 2013 | | Reactivación Consejos de Niños y Niñas | LEY 1652 DE 2013 Por medio de la cual se dictan disposiciones acerca de la entrevista y el testimonio en procesos penales de niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos contra la libertad, integridad y formación sexuales" | Nacional |
| 2014 | | A jugar por Bogotá | | |
| 2015 | | Infancias con voz | | |

²³En el apartado 1.4. En palabras de la experiencia: Frecuencias participativas en otros escenarios se hace una referencia más amplia a este trabajo. Igualmente se invita a notar la referencia a Raúl Lazala (2014), quien estudia los impactos de las experiencias de los consejos de niños en Bogotá.

2.2. Registros Teóricos (Marco Teórico)

A continuación, se darán a conocer los referentes teóricos que sustentan las posturas desde donde se asumen las categorías conceptuales transversales a la presente investigación. De esta manera se iniciará con la categoría de *participación* desde una noción protagónica e influyente. Luego se hablará de lo que es *experiencia escolar* y la importancia de ésta en los procesos de participación; seguido a esto se mostrará el diálogo entre varios autores para dar entender el concepto de *política* que aquí se asume y, por último, se abordará la categoría de *infancia* situada en dos nociones que se complementan. Es válido decir que, si bien las categorías se desarrollarán por separado, se podrán notar puntos en común y relaciones entre ellas, pues son transversales la una a la otra.

Son diversos los roles que como sujetos desempeñamos en la sociedad, por ello son múltiples también las formas en las que los sujetos se relacionan y pronuncian socialmente. Cada rol que se asume y que es presentado como posibilidad de interacción, influye fuertemente en los pronunciamientos con los que las personas se hacen notar en cada espacio y tiempo que compone su cotidianidad. Así como los roles, tiempos y espacios sociales se cargan de matices; las maneras de pronunciarse también son dispares: se dan individual o colectivamente, a partir de la voz o corporalidad, algunas se caracterizan por el ruido y otras por el silencio, unas por la pasividad otras por la actividad. Se van haciendo pronunciamientos en la medida en que los factores contextuales favorecen la movilización de ideas, percepciones, sentires, expectativas y propuestas. Pero sobre todo, pronunciarse socialmente depende en gran medida de las nociones de sujeto (niño, niña, adolescente, joven, adulto, anciano; estudiante, hijo, ciudadano, profesional, etc.) que estén arraigadas en las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas de cada lugar del mundo.

Pronunciarse, hacerse notar, interactuar, relacionarse; serían entonces las formas en las que se materializa la presencia de los sujetos en cada circunstancia y ámbito social. Y quizás todas estas formas de situarse y ser en un lugar y tiempo determinado pueden reunirse en una acción que dice mucho sobre la visibilización de las personas en sus contextos: Participación. ¿Los niños y niñas han sido siempre partícipes sociales, culturales o políticos? ¿Cómo ha sido

partícipe la Infancia en la sociedad? ¿Desde qué momento nace el discurso que reconoce a los niños y las niñas como sujetos relevantes en toda situación cotidiana? ¿Qué implicaciones ha tenido este discurso?

2.2.1. Participación protagónica e influyente

Llegado un momento histórico en el que las más grandes guerras mundiales -Primera Guerra Mundial (1914-1918) y Segunda Guerra Mundial (1939-1945)- han dejado huella en la historia emocional y moral de la sociedad, se comienzan a promocionar relaciones de tejido social inspiradas en el valor de la familia, el respeto a la vida, la unión y la fraternidad. Esto genera que, para 1948 se declaren universalmente los Derechos Humanos²⁴, y que más tarde, en 1989 se promulgue aquel documento memorable: La Convención de los Derechos de los Niños, en la que los Estados comienzan a ratificar para sus territorios la, previamente aprobada, Declaración de los Derechos de los Niños (1959).

En medio de dicho movimiento social, con el surgimiento de las declaraciones y convenciones en pro de los derechos humanos, la CDN (1989) se constituyó en un hito con relación los temas relacionados con la infancia, logrando propiciar un lugar de valor a los niños y las niñas como sujetos importantes dentro de la sociedad, desde sus 54 artículos²⁵ que reúnen aspectos relacionados con su lugar social, político, cultural, ambiental e incluso económico. Resumidamente los artículos nos reiteran que un niño tiene derecho a ser reconocido como niño hasta antes de sus 18 años, a la aplicación sin excepción de los derechos, a la consideración de su interés superior, a la garantía de una vida digna y la protección a su identidad, a vivir armónicamente con sus padres, a ser protegido contra los traslados ilícitos y que pongan en riesgo su integridad.

Pero la CDN no sólo vinculó derechos y compromisos relacionados con la prevención y protección hacia los niños y las niñas, conjuntamente añadió derechos que dieran lugar a la

²⁴ Aquí se quiere mencionar las declaraciones que precedieron esta declaración universal, tales son: Declaración de los derechos del Hombre y del ciudadano (1789), la Magna Charta Libertatis para los niños (1919), Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924), Conferencia de Moscú (1943) principalmente. Así mismo, se considera importante rescatar la labor de algunas personas que movilizaron la necesidad de reivindicar a los niños y las niñas dentro de la sociedad, tales como: El Siglo del Niño (Key, E. 1900), el pedagogo polaco Janusz Korczak (II Guerra Mundial), la poeta chilena Gabriela Mistral en defensa del protagonismo del niño de Sudamérica en (1927), entre otros (Liebel & Martínez, 2009).

²⁵ Promulgados por la UNICEF (2006) como organismo internacional que vela por la niñez.

participación de dicha población. Se puede decir que cada artículo de la Convención es un llamado directo para que los niños cuenten con formas de pronunciarse socialmente; sin embargo, son los artículos 5, 13, 15 y 17 los que mencionan derechos relacionados con pronunciamientos participantes de la niñez. Estos mismos artículos deben ser comprendidos teniendo en cuenta las normas generales expuestas en el artículo 12, pues en este se enuncia con mucha más fuerza y vehemencia el derecho a participar y la forma como debe asumirse su ejercicio (Liebel & Martínez, 2009, p. 70).

“El niño tiene derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan. También debe ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte (Art. 12); El niño tiene derecho a la libertad de expresión. Ello incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que esto no perjudique los derechos de los otros (Art. 13); El niño tiene derecho de libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, con la guía de los padres y las limitaciones establecidas por la ley (Art.14); El niño tiene derecho a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas, con las únicas limitaciones que establezca la ley como necesarias en una sociedad democrática (Art. 15)”. (Fondo de las Naciones Unidas, en Trilla & Novella, 2001)

Ante los interrogantes -sobre cuándo, cómo y dónde se da una participación real por parte de la infancia- que surgían por el factor “participativo” que impulsa la CDN, se han construido respuestas e hipótesis al respecto. Pero iniciar por conocer el significante de la palabra “participación” nos da un indicio de que dicha búsqueda no es sencilla, pues esta palabra no tiene un único lugar de referencia, sino que se ha anunciado desde diferentes contextos, lo que le atribuye diferentes significados. Por ejemplo, en política, ejercer el derecho al voto es asumido como participación ciudadana; dentro de una escuela, participar en clase, puede significar aportar o responder con la información que el docente espera -y que en muchos casos suma un valor cuantitativo en las notas finales-. Participar también puede significar, ser parte de una organización de un evento, o simplemente ir a ese evento o conocer que se realizará un evento, hasta ser quien dirige el evento. Esto nos muestra que hay muchas formas de participar que traen consigo niveles y tipos de participación (Trilla & Novella, 2001), de allí la importancia de conocer y diferenciar dichas tipologías, mayormente cuando desde la presente propuesta se habla de una participación acompañada de dos adjetivos más: protagónica e influyente.

Por lo que se refiere a la noción de participación desde donde se aborda este ejercicio investigativo, se hace necesario brindar una aproximación a la forma en que se entiende el concepto como categoría central. Con ese fin, se tomará como referente a Corona & Morfín

(2001) quienes dicen que:

“La participación consiste en intervenir, opinar y decidir en cuestiones relacionadas con el grupo al que pertenecemos y que, por lo tanto, nos afectan. Por eso el contenido de la participación está constituido por nuestras propias necesidades, preocupaciones, emociones e ideas”. (p. 43)

De igual manera, las autoras resaltan que una de las características importantes de la participación como conjunto de acciones socio-críticas, no puede pensarse -ni asumirse- fuera de la idea de sociedad y de los sujetos que la conforman (Corona & Morfín, 2001). Por lo que es necesario, en relación a los niños y las niñas, conocer y comprender los mecanismos y alcances, al igual que las posibilidades de participación con ellos, reconociendo sus contextos y experiencias cotidianas, pues allí ésta el sentido que guía las acciones, donde se “refleja y se reconstruye paulatinamente el orden de la sociedad.” (p. 18).

En distinción de estas formas de participación en la sociedad, Roger Hart (1993) presentó una propuesta que buscaba impulsar la participación infantil desde lo que llamó *La escalera de la participación*, en donde expone ocho (8) niveles en los que los niños y las niñas pueden ejercer su participación teniendo diferentes metodologías e implicaciones en sus desarrollos, argumentando que “una nación es democrática en la medida que sus ciudadanos participan (...) Por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en esas naciones que ya creen ser democráticas” (Hart, 1993, p. 4) como es el caso de Colombia, según la constitución política de 1991, por ejemplo.

Así, pues, la participación asumida como proceso que permite compartir las decisiones que afectan la vida, individual y colectiva dentro de una comunidad, debe generar también espacios de decisión para la infancia que sólo será efectiva si se realiza de forma práctica, es decir, practicando la participación. Aquí, Hart (1993), menciona que, aunque la CDN realiza un esfuerzo por potenciar espacios donde la voz del niño se valore, se nota un interés significativamente mayor hacia la protección, lo que provoca que no haya claridad en los qué y cómo de los derechos sobre participación, sino que su lenguaje llega a ser tan general que deja a interpretación subjetiva muchos elementos de suma importancia.

El modelo de la escalera de Hart, tiene como base que la participación infantil, inicia desde el nacimiento del bebé y por lo tanto desde edades iniciales también, pues el niño o la niña aún con su llanto y movimientos empiezan a reconocer qué puede lograr con sus acciones, hasta dónde puede llegar. De igual forma, fuera del núcleo familiar, en una “vida pública” -colegio, grupos deportivos, artísticos, sociales- sucede lo mismo dentro de las relaciones que el niño logra construir con sus pares, con los adultos, con el mundo. Aun así, la creación de espacios que permitan la participación intencional de los niños y las niñas como ejercicio de formación humana y ciudadana, es un elemento que no está especificado en la CDN, pero tales espacios son necesarios ante una sociedad naturalmente paternalista en la que vive la mayoría del continente suramericano, que ha obstaculizado por tanto tiempo el desarrollo de experiencias auténticas de participación para los niños y las niñas.

Como forma de caracterizar la escalera de Hart, a continuación, se realizará una síntesis de cada peldaño que conforma la escalera en relación a los niveles de participación infantil. De esta manera, los tres (3) primeros peldaños, son considerados como “falsa participación” (Hart, 1993. p. 7):

1. Teniendo como primer peldaño la “*manipulación*” (Hart, 1993. p. 9); en este nivel más bajo los niños no han sido debidamente informados sobre las acciones que realizan, pero dichas acciones son aprovechadas para beneficio de una causa que los niños desconocen o no comprenden, y que ni siquiera les afecta a ellos como grupo social. Tal acción se puede dar debido al poco o nulo valor que reciben las capacidades de los niños y las niñas por parte de los adultos pensando que, por ser los más pequeños no logran entender el sentido de todo ello, pero tampoco se hace el esfuerzo porque así sea.

2. El segundo escalón es denominado la “*decoración*” (Hart, 1993. p. 11), aquí los niños sólo deben estar presentes -para videos, fotos, marchas, para exhibir artículos de propaganda, etc.- que, al igual que el nivel anterior, éstos no son sinceramente consultados sobre la acción a realizar, no llegan a ser conscientes de su propia -supuesta- participación. La diferencia entre este peldaño y el anterior, es que aquí no se pretende hacer creer que los niños fueron quienes inspiraron la causa, lo que sí sucede en el anterior. Se trata más de sacar provecho de la imagen

comercial de la infancia (Trilla & Novella, 2001, p. 142)

3. El tercer nivel es la “*participación simbólica*” (Hart, 1993. p. 11), en donde se invita a los niños y las niñas a expresar sus opiniones y puntos de vista, pero no se tiene la intención de tomar en cuenta sus comentarios. En estos casos se consulta a los niños -algunas veces, previamente seleccionados a conveniencia por los adultos- sobre temas que ellos no conocen tan de cerca, y de los cuales no tienen fácil acceso de información. La amenaza representada en este nivel, es que los niños pueden pensar que, de lo que trata la participación es de presentar un show o una farsa (Hart, 1993, p. 11)

Un factor común dentro de los tres primeros peldaños -donde no hay genuina participación- es que la población infantil no es informada correctamente sobre las experiencias a las que se les invita a ser parte. Se hace notable que la motivación en dichos niveles no es más que usar, sacar provecho de la presencia de los niños y las niñas como objeto comercial, que lograría sumar votos, donaciones, visitas, etc. en beneficio a temas y organizaciones que finalmente no afectarán de forma positiva las realidades de la infancia. En definitiva, el presente proyecto se aleja de impulsar una falsa participación como la que se promueve en los tres primeros niveles de la escalera de la participación de Hart.

Para que haya una participación real, es indispensable que surja una motivación genuina en los niños y las niñas por ser parte de organizaciones, proyectos o movimientos que se lo permitan, cumpliendo con cuatro requisitos: 1) Asegurarse que haya una comprensión por parte de los niños sobre las intenciones del proyecto o de la propuesta, 2) Garantía sobre socialización de información que muestre quiénes son los que toman decisiones con relación a su participación y los porqués de dichas decisiones, 3) Que los niños y las niñas asuman un papel significativo dentro de la implementación del proyecto dando cuenta de ello y, 4) Que la vinculación de los niños sea completamente voluntaria, sin previas manipulaciones, amenazas u obligaciones (Trilla & Novella, 2001, p. 142). Según lo anterior, los siguientes peldaños son asumidos así:

4. Con el cuarto peldaño denominado “*Asignado pero Informado*” (Hart, 1993. p. 13), se da lugar a una participación voluntaria por parte de los niños, quienes conocen en qué consiste el

proyecto, pero éstos no fueron tomados en cuenta para la construcción y organización del mismo, sino que fueron requeridos para su implementación. Aun así, dentro del rol que se les asigna hay cierto campo de libertad que les permite moverse sin que haya una imposición por determinadas conductas o discursos.

5. “*Consultados e informados*” (Hart, 1993. p. 14) es el quinto peldaño, que busca conocer y tomar en serio las opiniones de los niños y las niñas, que son consultadas por iniciativa de los adultos, quienes dirigen y diseñan el proyecto o experiencia. Aquí sí existe una garantía porque la participación de los niños afecte la continuidad de la causa -que vincula los intereses y realidades de la infancia-, haciéndolos parte del proceso, y compartiendo los resultados, dando cuenta de los cambios realizados.

6. Como aspecto notorio a partir del sexto peldaño, se hace evidente una participación que otorga a los niños una mayor responsabilidad, denominado “*Proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños*” (Hart, 1993. p. 15), este nivel busca que los niños hagan parte desde la construcción de los proyectos o experiencias, y no sólo en su implementación y evaluación, sino que desde el inicio puedan ser tomadas en cuenta sus ideas o propuestas.

7. Con el séptimo peldaño, “*Proyectos iniciados y dirigidos por los niños*” (Hart, 1993. p. 17), la participación infantil es totalmente independiente a los adultos. En este nivel se da lugar a iniciativas que surgen dentro de un grupo de niños y niñas, y en donde no existe la necesidad de consultar a los mayores para pedir ayuda o permisos. El obstáculo con mayor concurrencia en este nivel de participación -que además tiene su inicio común en las valiosas experiencias de juego entre los niños- son las relaciones de poder tan arraigadas en el mundo adulto, que hace ver incómodo, peligroso e inapropiado el hecho de que los niños no estén siendo supervisados o dirigidos por un adulto.

8. Como escalón final se encuentran los “*Proyectos iniciados por los niños cuyas decisiones son compartidas con los adultos*” (Hart, 1993. p. 17). Este nivel es reconocido como la máxima expresión de la participación infantil genuina, pues los niños son quienes toman la dirección en

el diseño del proyecto, pero comparten tal proceso con los adultos; se considera en un nivel superior al anterior, debido a que, aunque estemos hablando de participación infantil, eso no quiere decir que se haga total exclusión de los adultos, pues:

(...) el tipo de sociedad que necesitamos buscar es una en la cual los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles (...) No debemos subestimar la importancia de la participación de los adultos, no solamente por la participación que puedan dar, sino también por las lecciones que necesitan aprender (Hart, 1993, p. 6).

En consecuencia, es necesario, en este nivel, que los adultos estén atentos a las propuestas de los niños, para potenciar desde allí sus capacidades y alcances; también es necesario que los adultos tengan la voluntad de aprender y desaprender las lógicas en las relaciones de poder que posicionan a los mayores como “regentes” cuando se trata de trabajar en equipo al lado de los niños y las niñas.

Si analizamos los niveles que según Hart representan un avance hacia la participación genuina de los niños y las niñas en la vida pública, desde el peldaño número cuatro (4), éstos muestran una significativa intención por posicionar a los niños y las niñas como protagonistas de los procesos en su desarrollo y en el de su comunidad -con mayor evidencia desde el sexto peldaño-. Es decir, en los tres primeros niveles, existe desinterés por conocer, escuchar y tomar en cuenta las voces de los niños, por tal razón no puede darse una participación, pues sencillamente no la hay si las acciones son dirigidas, limitadas y anticipadas por adultos.

Liebel & Martínez (2009) afirman que los inicios del protagonismo infantil como paradigma, que tuvo lugar dentro de los movimientos populares en Latinoamérica, Asia y África en lucha por la libertad y autonomía de los pueblos, iniciados en los años 60 y 70, tuvieron lugar principalmente en la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT's). Estos movimientos habrían provocado recelo en los gobiernos, pues se presentaban como manifestaciones subversivas, salidas del orden implantado, amenazando con el surgimiento de “sectores peligrosos”. Con la CDN, se evidencia la incidencia que tuvo el paradigma del protagonismo infantil, pues ésta le asignó una legitimidad jurídica a la participación de los niños y las niñas:

Este viene siendo un proceso en el que se comprende el protagonismo como un proceso cultural, un modo de vida, y simultáneamente como una síntesis de ideas que abre sentidos con valor

emancipador y que constituye un campo simbólico en el que se va reconociendo la infancia que reivindica autonomía, exige respeto a sus derechos y plantea su derecho a participar con pensamiento y voz propia (Liebel & Martínez, 2009, p. 90)

Introducir y garantizar experiencias de participación protagónica como derecho a los niños y las niñas, debe significar que los temas o asuntos que los convoquen sean cercanos a su cotidianidad al igual que el acceso a fuentes de información adecuada para los niños, con el fin de que puedan conocer aún más sobre tales temas a discutir. Un ejemplo de ello se da dentro de la misma CDN en sus exigencias a los Estados firmantes en que, cada uno de ellos se compromete a garantizar las condiciones necesarias en los países para la correcta aplicabilidad de la convención. Parte de las responsabilidades de los Estados es que socialicen constante y rigurosamente -con los niños, las niñas, padres de familia, maestros, abogados, sociólogos y con toda la comunidad en general- los derechos establecidos en la convención, pues, el Comité de los Derechos del Niño, que es el órgano encargado de supervisar la aplicación de los derechos, en las observaciones generales sobre la implementación de la CDN en 2004, exige:

(...) la instalación de instituciones de Derechos Humanos independientes a nivel nacional para que se encarguen del fomento y de la protección de los Derechos del Niño (...) los niños sólo podrán imponer sus Derechos a nivel nacional si los Estados Partes garantizan procedimientos adecuados a la infancia y un adecuado apoyo para la incorporación de estos derechos en las legislaciones nacionales. (Liebel y Martínez, 2009, p. 50)

Dentro de las observaciones finales que el Comité de los Derechos del niño hace específicamente a Colombia en marzo de 2015, se sigue insistiendo en que el interés superior del niño²⁶ pueda ser tomado en serio dentro de los procesos que se adelantan con la infancia a nivel nacional, afirmando que, aunque hay registro de leyes, planes y proyectos que dicen tener como propósito posicionar a los niños y las niñas como sujetos capaces y críticos en la sociedad, no se han dado garantías reales para alcanzar tal fin. Así, en las recomendaciones del Comité se hace la invitación al gobierno colombiano a revisar de qué manera se le está asegurando a niños y niñas, el derecho a ser escuchados en todo procedimiento judicial o administrativo, y a participar en todas las esferas de la vida, principalmente aquellas en las que está inmerso día a día, como lo es

²⁶ En la observación general No. 14 (2013), sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, dice que el artículo 3, párrafo 1, de la CDN “otorga al niño el derecho a que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que le afecten, tanto en la esfera pública como en la privada. Además, esa disposición establece uno de los valores fundamentales de la Convención (...) no hay una jerarquía de derechos; todos los derechos previstos responden al “interés superior del niño” y ningún derecho debería verse perjudicado por una interpretación negativa del interés superior del niño.” (p. 3)

la educación, y la vivencia de los niños y las niñas en las escuelas. Sobre esto el comité afirmó en las observaciones a nivel mundial (2004) que, en los “objetivos de la educación” existe una necesidad porque haya una participación integral de las y los niños en torno a la experiencia escolar, exigiendo se fomente dicha participación dentro de los aprendizajes y experiencias en el proceso de aplicación de los Derechos del Niño (Liebel y Martínez, 2009, p. 50).

En repetidas ocasiones el Comité afirma que sus recomendaciones son motivadas por preocupaciones frente a las formas en que se está asumiendo la aplicabilidad de la CDN, que en muchas ocasiones, por un afán en el hacer, se pierden de vista los sentidos que hay detrás de dichas acciones, y que son los que permiten que haya efectividad en la implementación de los derechos. Por tal razón, una de las grandes preocupaciones es que los niños y las niñas no puedan ejercer sus derechos con autonomía, y por lo tanto no puedan participar de manera influyente en la sociedad. En otras palabras, se exige que, si se habla de participación, ésta sea genuina -así como lo plantea Hart- desde la voluntad del niño y la niña, desde temas y situaciones cercanos a su cotidianidad, desde nociones de sujetos que tienen derecho a dar su opinión y que ésta sea tomada en cuenta.

Por último, y a manera de cierre, la relación que ha existido entre la educación y la CDN ha dejado entrever retos con relación a contradicciones que surgen en la inclusión de los derechos dentro del plan curricular en las escuelas pues, al poner en marcha tal iniciativa, los supuestos en pro de la dignidad del niño y la niña entran en conflicto a la hora de permitir - o no - que expresen sus ideas u opiniones en las dinámicas cotidianas de la escuela. Lo anterior pone en jaque todo el discurso sobre la importancia de participación infantil desde un enfoque de derechos, pues, estudios comprueban que, los enfoques más efectivos para un ejercicio de enseñanza e implementación de los derechos son aquellos que se relacionan directamente con la realidad y experiencias cotidianas de los niños y las niñas (Liebel et al., 2009). Esta es la razón por la cual, de manera transversal a los primeros movimientos de participación y reivindicación infantil, y desde la concreción de la CDN, se insta al reconocimiento de las experiencias de los niños y las niñas, como campo e insumo de conocimiento.

2.2.2. La experiencia escolar y la construcción de sentido en la práctica

Dentro de los planteamientos realizados en el apartado anterior, sobre participación, se puede reconocer la importancia por identificar e incluir la experiencia de vida de los niños y las niñas, como cúmulo de conocimientos previos y saberes construidos en la práctica diaria, desde donde se plantea un punto de partida para procesos de diálogo y construcción colectiva de propuestas que, en este caso, estarían ubicadas en el campo educativo, y más precisamente en un ambiente escolar.

La experiencia, como categoría emergente para la efectiva aplicabilidad de los Derechos del Niño, ha sido asumida desde finales del siglo XIX como un nuevo relieve dentro de las ciencias sociales, específicamente desde la pedagogía y la sociología contemporánea. Como ponente principal se encuentra el filósofo estadounidense John Dewey, quien realizó aportes significativos al campo educativo de los Estados Unidos con su teoría de la experiencia basada en el pragmatismo. Tal corriente afirma que, la identidad de los sujetos se va definiendo a partir de sus experiencias, y no de los roles - o etiquetas - que se les otorga dentro de la sociedad, pues la experiencia, al contrario del rol, no se puede condicionar, es una construcción inacabada de sentido que tiene lugar en las vivencias, interacciones, relaciones, realidades dentro del complejo mundo humano, y “que da lugar al descubrimiento de un mundo abierto y sin límites” (Ruiz, G. 2013, p. 106). En otras palabras, lo que Dewey planteaba desde su activismo era la existencia de una estrecha relación entre la educación y las experiencias personales de los sujetos.

Dicha relación entre educación y experiencia, tiene lugar en la construcción de conocimiento que de allí surge. La lógica, como necesidad y capacidad del ser humano para llegar, desde un estado de caos, a uno de orden y comprensión, con relación a las interacciones que experimenta el sujeto con lo externo, resulta en un ejercicio investigativo que, “parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permitiría elucidar una idea o solución (...) Según Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Ruiz, G. 2013, pp. 107-108).

Teniendo en cuenta la experiencia como metodología de los procesos educativos, surge la

categoría compuesta “experiencia escolar”, que trata de indagar por los elementos que conforman las dinámicas escolares, desde el aspecto académico, como lo son los programas de estudios, metodologías, estrategias de evaluación, etc.; pero también consiste en preguntarse por cómo los niños y las niñas viven dicho proceso dentro de las escuelas, cómo construyen las vivencias en el ambiente educativo, cómo se relacionan e interactúan dentro de tal experiencia. Flogino, Falconi & Molina (2008) en cita a los sociólogos franceses Dubet y Martuccelli (1998) definen la experiencia escolar como "la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar", para dar coherencia y sentido a las acciones impuestas por el sistema educativo, sobre todo, en la escolaridad (p. 230).

Según lo dicho anteriormente, la experiencia escolar permite a los sujetos acercarse a las motivaciones y razonamientos que se mueven detrás de las prácticas realizadas en los colegios o escuelas. Es desde esa intención que se busca relacionar las experiencias de los niños y las niñas que participan en el proyecto que aquí se desarrollará, pues es un saber que, construido desde una compleja red de relaciones y sentidos, es producto de las subjetividades de los sujetos, puestas en diálogo con interacciones colectivas, lo que debería reconocerse como un conocimiento válido. De esta construcción compleja de conocimiento a partir de la experiencia, Flogino et. al. (2008) afirman que:

En este sentido, la experiencia escolar tendría una doble naturaleza: por una parte, "es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori", pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que "corresponden a elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (p. 230).

En este punto se cree pertinente traer a colación un concepto que se relaciona con el que está siendo discutido y que, según la búsqueda bibliográfica mostró mayores contenidos académicos. Se trata de la Cultura escolar, la cual busca comprender el funcionamiento escolar desde “rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral (...) conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización” (Elias, M. 2015. pp. 286-287). Así mismo, este concepto aporta otra característica más a lo relacionado con la experiencia escolar, y es su naturaleza por transmitir, en una ubicación tempo-espacial, las prácticas y nociones que se han ido instaurando en las

instituciones escolares. Nociones que surgen dentro de la cultura que puede ser estática, pero también dinámica, y que muchas veces se puede convertir en un impedimento para las transformaciones -como avance- de los procesos educativos debido a la realidad de transmisión -y naturalización- de las dinámicas escolares (Elias, M. 2005).

Hasta aquí es posible decir que la experiencia escolar, en su ejercicio de comprensión e identificación de los elementos que conforman las dinámicas escolares, le permiten a los niños y las niñas dar sentido a sus rutinas educativas. Lo que resulta ser de gran importancia para este trabajo, se expresa un claro interés en las autoras por reivindicar las voces de los niños y las niñas en su ejercicio de participación como derecho, que además hace evidente que en la niñez sí hay construcción de conocimientos a través de las vivencias.

Cómo último, se quiere citar las palabras de Elias, M. (2005), quien dice que el concepto de cultura escolar lo siguiente, aplicada desde la investigación y diálogo sobre las prácticas, permite construir puentes para la formulación e incidencia en política pública - categoría adscrita a este trabajo también-, así:

El estudio de cuestiones escolares como las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los valores, las normas, generalmente consideradas parte de la cultura escolar, tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas. En especial, porque hay un generalizado acuerdo entre personal investigador y responsable de gestión y política educativa que la cultura escolar, es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambio en las instituciones educativas y en su orientación (p. 286).

2.2.3. Política Educativa y posibilidades de incidencia en su formulación

El tema de la participación desde la CDN, pone en discusión las posibilidades que tienen los niños y las niñas por ser parte de procesos que se muevan en torno a la formulación de política. Se ha podido ver en los antecedentes, así como en la introducción de esta investigación que la niñez, como población que también hace parte de la comunidad, debe ser tenida en cuenta para las decisiones que se tomen con respecto a problemáticas identificadas. De lo anterior ha surgido toda clase de debates porque ¿pueden los niños desarrollar un ejercicio político influyente y participativo? ¿cuáles son las posibilidades al no ser mayores de edad? ¿por qué deberían ser tenidos en cuenta? Algunas de estas preguntas, sobre todo la última, se espera ya

haber sido respondida en los planteamientos realizados hasta aquí, pero en lo que concierne a lo demás, se pretende abordar aquí dicha discusión dejando ver los argumentos teóricos que movilizan la perspectiva de política en este contexto.

En primer lugar, se hablará de la discusión que Liebel & Martínez (2009) realizan con respecto a los cuestionamientos anteriores. Antes que nada, los autores mencionan que es un hecho la invisibilidad que el contexto latinoamericano ha otorgado a los niños y las niñas dentro de los espacios de democracia y gobernabilidad, a pesar del reconocimiento que desde el enfoque de derechos se les hace -sujeto de derechos-. De esta manera los autores argumentan por qué se debería tener en cuenta a la niñez dentro de las agendas de debate sobre la democracia. Citando a Liebel & Martínez (2009) se reconoce que:

La política siempre ha sido la condición fundamental de las relaciones humanas en la sociedad. A través de ella se expresan los intereses, valores y actitudes de las personas humanas en la sociedad. La política es la primera condición de la democracia. (p. 346)

Los autores mencionan que, la infancia como construcción social debe ser re-pensada nuevamente dentro de un ejercicio político, pues se ha querido separar por completo estos dos estamentos (infancia y política), lo que representa un grave error -y hasta violación de los derechos- pues es en el marco de la formulación de política pública en donde nacen proyectos y propuestas para la sociedad ¿Por qué negar este derecho a la infancia que tanta mención tiene en las producciones de leyes, decretos y demás?. Aquí, nuevamente se citan en palabras textuales lo siguiente:

Sin embargo, la infancia como sujeto jurídico, social y político, perfectamente puede recuperar los vacíos dejados por la política y apropiados por las corporaciones mafiosas. La infancia puede llenar de contenidos a la política y cambiar el desinterés del Estado. La niñez, el ciudadano, las organizaciones sociales, los movimientos sociales de la infancia, podrían ocupar un rol vital en la construcción democrática, en el control de la gestión gubernamental, en la expresión de demandas y en el fortalecimiento del pluralismo democrático (Liebel & Martínez. 2009. p. 348)

En el desarrollo de “incidencia y políticas de infancia” que abordan Liebel & Martínez (2009), los autores continúan haciendo la recomendación de emprender la búsqueda y apropiación por nuevas nociones de participación, democracia e incidencia de niños y niñas en sus contextos sociales. A manera de conclusión, los autores mencionan una vez más que la niñez debe ser tenida en cuenta dentro del ejercicio ciudadano de los mecanismos de participación,

formulando sus preferencias, manifestándolas públicamente y teniendo la garantía de “recibir por parte del Estado igualdad de trato.” (p. 357)

Dentro del llamado a repensar la categoría de política, más allá de una noción que se refiere a las respuestas o soluciones que ofrece el Estado con respecto a situaciones sociales urgentes (Téllez, 2015), se retoma la perspectiva planteada por Hanna Arendt (1997), quien se refiere a la política como forma de organización social, hecha por los sujetos que conforman tal sociedad, en sus palabras la autora dice que:

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres. (...) La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias (p. 45).

De este modo, la política como “espacio de relación” (Arendt, H. 1997, p. 15), da cuenta de que, son las acciones de los sujetos, sus interacciones en el convivir y el habitar juntos, lo que propicia la construcción de estatutos políticos en un ejercicio reflexivo en el campo social. Dichos estatutos tienen su inicio en la “acción como natalidad” (Arendt, H. 1997, p. 18), es decir que, desde el nacimiento se da una irrupción al mundo que ya existía, pero que fue afectado por la presencia de una nueva vida, lo que ya ha transformado inevitablemente las relaciones que estaban allí. Aún así, en palabras de Fina Birulés (Arendt, H. 1997):

La acción, sin embargo, sólo es política si va acompañada de la palabra (léxis), del discurso. Y ello porque, en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, sólo podemos experimentarlo como mundo común en el habla. Sólo hablando es posible comprender. (...) La acción no puede tener lugar, pues, en el aislamiento, ya que quien empieza algo sólo puede acabarlo cuando consigue que otros «le ayuden». (pp. 18-19).

Visto desde otro lugar, Birulés se está refiriendo a la política como ejercicio participativo de los sujetos; ejercicio que irrumpe con las lógicas existentes para “inaugurar, hacer aparecer por primera vez en público, añadir algo propio al mundo.” (pp. 19- 20).

En los planteamientos anteriores se esconde un estado de la política muy importante, el cual es: la libertad. En el texto de Arendt (1997) se cita a Boella, L. para decir que en las acciones políticas de los miembros de una comunidad “la voluntad, de sus motivos, de sus objetivos” da cuenta de “un principio de libertad y no de necesidad, un principio político y no un

asunto privado” (p. 20). El concepto de lo público es entendido como la reacción entre las relaciones humanas en el escenario del mundo común que los une, agrupa o separa, pero que en el ejercicio político, se inicia una búsqueda por los componentes que llevan a la igualdad. En palabras textuales:

La esfera pública, (...) se caracteriza por la igualdad: por naturaleza los hombres no son iguales, necesitan de una institución política para llegar a serlo: las leyes. Sólo el acto político puede generar igualdad, sin embargo, las leyes no cumplen aquí la función de reducir lo diverso a lo idéntico e invariable, sino que autorizan la posibilidad de las palabras y las acciones. (Arendt, H. 1997, p. 22).

Concluyendo este apartado, es importante resaltar que uno de los más grandes retos que yace en esta categoría, es la reconfiguración en las nociones de política que, dentro de nuestro contexto local, puede ser relacionada constantemente a documentos físicos o con palabras como “corrupción”, “derecho al voto”, “dirigentes”. Es por esto que Arendt, H. (1997) afirma que un punto de partida hacia una nueva noción de política, son los prejuicios que se tienen con relación al concepto en cuestión, dándose la oportunidad de recorrer esos otros caminos, en una acción natal, no biológica, sino experiencial.

2.2.4. *Infancia como inicio: emprendiendo nuevos rumbos*

Abriendo el debate sobre el reconocimiento de los niños y las niñas enmarcado en la infancia como categoría conceptual de esta investigación, es prudente dejar claro entonces a qué nos referimos cuando hablamos de cada uno, de niños e infancia, y desde allí establecer una siempre necesaria distinción entre ellos. Comencemos por *infancia*, categoría inseparable de toda estructura y tiempo social. Para Lourdes Gaitán (2001), en cita de Alfageme, Cantos & Martínez (2003), la infancia es distinta del niño: es la condición que define el espacio en el que se materializan normas, imaginarios, legislaciones, acciones, relaciones, interacciones que vinculan y caracterizan a los niños y niñas como miembros de la sociedad.

Para la autora, la infancia es también un suceso relevante para la vida social y por tal motivo es pensada como subconjunto en el que confluyen estructuras culturales, sociales y económicas. Incluso por y desde ellas es también perfilada, asunto que hace que la infancia se encuentre incrustada de modo permanente en la estructura base de cualquier sociedad. Entonces:

“Como componente de esa estructura está sujeta a los avatares del cambio social, pero el fenómeno de la infancia siempre existe (una infancia viene precedida de otra y será sustituida por otra) sólo los individuos que la experimentan se renuevan constantemente” (Gaitán, 2001, p. 21).

Ahora, hablaremos de la concepción de *niño* y *niña*²⁷ que dentro de esta misma línea anterior Lourdes Gaitán (2001) los define como “seres individuales definidos por su naturaleza física y psíquica (...), niños: grupo de seres humanos que comparten unas características” (en Alfageme et al., 2003, p. 21). Para ampliar la conceptualización de niño y niña, desde su reflejo paralelo con la infancia, retomaremos tres puntos propuestos por Qvortrup (1994)²⁸:

La idea de niño es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social; (...) los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad. (...) La dependencia atribuida a los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales (en Alfageme et. al. 2003, p. 21).

Aquí la *Infancia* es entendida como conjunto de acciones e iniciativas que se emprenden en un momento y lugar dados con el fin visibilizar a los niños como seres socialmente reconocidos. Infancia también como aquellas configuraciones culturales, políticas y económicas que marcan formas relacionales entre niños y adultos. Por el lado de *los niños* y *las niñas*, se les reconoce como sujetos de características propias difíciles de generalizar que, viviendo dentro de contextos particulares, -que potencian y/o descuidan dimensiones de su humanidad²⁹-, han sido reconocidos como seres humanos inmersos en círculos sociales. Es decir, al ser reconocidos como niño o niña son individualizados: caracterizados como individuos del grupo social que los acoge. Como vemos, infancia y niño son dos categorías de análisis inseparables, pero no confundibles y que para los objetivos del trabajo investigativo y de justificación que aquí se plantea, se hace necesaria tal distinción.

Por otra parte, y en relación a las nociones de infancia en una lógica espacio-temporal, Kohan. W. (2007), habla de dos tipos de infancias que, relacionadas entre sí brindan un

²⁷Para esta concepción de niño y niña, es prudente decir que dicha distinción lingüística (niño y niña), es asumida aquí más como una cuestión de distinción de género biológico que de posición, capacidad o rol social; que el uso indistinto que se presente de aquí en adelante: Niño o Niña, Niño-Niña, Niño, Niños, no se hace con implicaciones de segmentarismos o clasificaciones jerarquizadas de mayor o menor reconocimiento. Creemos que el reconocimiento de las capacidades de un Niño o una Niña van mucho más allá del uso y la inclusión permanente de ambas o cada palabra.

²⁸Para ampliar esta referencia invitamos al lector dirigirse al interesante documento “Nueve tesis acerca de la infancia como fenómeno social”. Qvortrup (1994)

²⁹Emociones, pensamientos, sentires, construcciones cognitivas y corporales, por ejemplo.

panorama integral de la noción de infancia. La primera de ellas denominada como “la infancia mayoritaria” que está bajo una lógica cronológica y biológica de los sujetos niño-niña. “La de las etapas de crecimiento, la que escala el camino ascendente de la razón.” (p. 96), de quien las políticas educativas hablan, al igual que las convenciones, declaraciones, como la mayoría de discursos pedagógicos clásicos.

La segunda mirada a la infancia, que es muy importante para el presente trabajo investigativo, surge de la necesidad que Kohan. W. (2007) menciona, dentro de un contexto educativo, con respecto a “buscar otras infancias, un nuevo inicio que se afirme en un dejar de ser lo que es para ser de otra manera” (p. 63). Dicha perspectiva es denominada como devenir infantil o devenir infante que, alejándose de la noción lineal (chrónos) que caracteriza la infancia mayoritaria, se sitúa en una lógica de proceder (kairós) donde la infancia es reconocida como presente en el tiempo, sin un límite, una frontera (Kohan, W. 2007). En palabras del autor el devenir-infante es:

La infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias (...); es una infancia que no es la mía ni la tuya, ni la de nadie, que no es un recuerdo, una etapa o un momento, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito. Un devenir es algo “siempre contemporáneo”, creación cosmológica: un mundo que explota y explosión de mundo (Kohan, W. 2007. p. 95)

La importancia de considerar y apropiarse esta perspectiva de infancia, está en el interés por transformar las relaciones entre el mundo adulto y el mundo infantil, sin que este último término sea relacionado con el error, la vergüenza y lo silenciado, sino que, por el contrario, el concepto “infantil” sea reconocido como actitud hacia la vida. Sobre esto Kohan, W. (2007) dice:

Quizá nos atrevamos a pensar con la infancia en lugar de para ella; ¿Por qué no podríamos situarnos a partir de ella, junto con ella y no por encima de ella? Quien sabe dejemos pensar por la infancia (en lugar de ella) para dejarnos pensar por la infancia (que ella nos piense). Entonces, en vez de explicar lo que la infancia extranjera ha querido decir, trataremos de pensar con ella, abriremos a lo que puede enseñarnos, en vez de poner al infante como objeto de nuestros saberes, la pondremos como sujeto de saberes (...) La infancia habla una lengua que no escuchamos. La infancia pronuncia palabras que no entendemos. La infancia piensa un pensamiento que no pensamos, (...) Ésa parece ser la fuerza de la infancia. (pp. 70-78)

Cómo último se quiere decir que, los planteamientos anteriores presentan la relación del

“para-con”. Construcción dialógica de interacciones que ha sido un concepto guía en la construcción y desarrollo del presente trabajo. Las acciones que se dan desde la educación, en una lógica para-con los niños y las niñas, sitúa al adulto en una posición que busca puntos en común con la niñez, y dando la posibilidad de aprender con ellos, de dejarse enseñar por ellos; posiciones que han sido negadas durante mucho tiempo en la sociedad, y en los procesos escolares como tal, pero que, desde esta perspectiva de infancia, se espera contribuir a una nueva noción y práctica entre niños y adultos, como se ha dicho.

3. SENDERO METODOLÓGICO PARA TRANSMITIR

A continuación se aborda el marco metodológico de la propuesta pedagógica que surge al interior del proceso investigativo. En primer lugar se da cuenta del enfoque en el cual se sitúa el desarrollo de la propuesta y que delimita, a grandes rasgos, la naturaleza e intenciones de las acciones pedagógicas que se proponen y desde donde las autoras parten para el diseño y construcción del proyecto. Luego de esto se exponen los componentes “para qué”, “por qué”, “cómo” que caracterizan el proyecto, al igual que la descripción de las fases en las que está organizado y la planeación de cada encuentro dialógico que se desarrollará. De esta forma se da inicio a la presentación de la propuesta pedagógica.

3.1. Propuesta Participativa: Para que se oiga fuerte y claro (Enfoque Metodológico)

El presente apartado da cuenta del enfoque metodológico en el que se ubica esta propuesta de “investigación participo-académica”³⁰ con niños y niñas, amparada en las ciencias sociales cuyo propósito se centra en la interpretación y comprensión de los fenómenos que ocurren dentro de un marco social -en este caso, un marco educativo- convirtiéndose en objetos de estudio.

Como investigación de enfoque cualitativo, se estudiarán las realidades humanas entendidas como poliedro -que tiene muchas caras- por lo que se reconoce que “sólo captamos, en un momento dado, algunas de ellas” (Martínez, 2006. p. 125). Para lograr comprender parte de los fenómenos que se focalizarán en esta investigación, es necesario partir por el cuestionamiento natural de las cosas ¿Qué es esto? ¿Cómo es?, desde un proceso cualitativo-sistémico que realiza conexiones -interdisciplinaria- con los elementos que allí se encuentren. Como lo afirma Miguel Martínez, “De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón

³⁰ El concepto de Investigación de la infancia participo-académica surge desde una discusión que abordan Liebel y Martínez (2009) desde la pregunta ¿En qué medida la investigación de la infancia - a al igual que la investigación de género o de minorías- puede o debe asumir la posición (*standpoint*) de las personas o grupos a estudiarse?, concluyendo en que “la participación activa de niños y niñas en la investigación de la infancia es importante porque son ellos los que mejor pueden representar o transmitir esa “posición”” (pp. 225-242). Debido a que la presente investigación se sitúa en interacción con una población de niños y niñas, teniendo como categorías conceptuales infancia y participación, se le denomina con tal concepto descrito anteriormente.

plena de su comportamiento y manifestaciones.” (2006; p. 128). Es así como el objeto de estudio del enfoque cualitativo es la búsqueda por comprender cómo se construyen y funcionan otras o nuevas realidades, que surgen de la interacción de fenómenos sociales y las lógicas que los conforman.

Las investigaciones en este enfoque, desde una perspectiva sociocrítica que en palabras de Javier Yagüe (1998) “parte del hecho de que la ciencia no es neutral, y de que el objetivo central del investigador debe ser transformar las estructuras de las relaciones sociales” (p. 42). Es por esto que su finalidad debe “ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en una institución, en una empresa, en una escuela o en un grupo o comunidad particular” (Martínez, 2006. p. 132). Por tal razón que es necesario identificar con el problema que se abordará reconociendo el contexto en el cual se está, pues así se podrá tener mayor cercanía y comprensión a las motivaciones que están detrás de las acciones de los sujetos que hacen parte de la comunidad. Sobre esto último Martínez da cuenta de que las regularidades sociales se construyen en “los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional [que] comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero se manifiesta en diferentes aspectos de su vida” (p. 132), y es precisamente allí donde reside el ejercicio investigativo.

Una característica importante dentro de las investigaciones cualitativas está en su diseño flexible, el cual permite un proceso cíclico en vez de lineal, en donde “las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa” (Sandoval, 1996. p. 41). Además, esta naturaleza en el diseño investigativo permite que la población con quien se desarrolla la investigación pueda realizar aportes y afectar el cauce de la misma.

Desde la metodología cualitativa denominada *investigación-acción* se pretende alcanzar los intereses y objetivos de este trabajo pues, como se dijo, este ejercicio investigativo tiene como fin construir comprensiones y conocimientos desde el análisis de las realidades, lo que también implica plantear caminos de acción para dar posible solución a las problemáticas identificadas. Y lo anterior, no sólo por autoría de las maestras en formación -investigadoras-

sino en cooperación de los sujetos niño-niña -co-investigadores- que participarán en el proceso. En palabras de Martínez (2006) “El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas.” (p.136) desde la vinculación de los sujetos.

Ahora bien, situando la investigación-acción específicamente dentro del campo educativo, surge la construcción de saber pedagógico. Ello, gracias a las dinámicas complejas entre teoría -investigación- y práctica -acción- que atraviesa el proceso de aprendizaje generalmente, en donde lo teórico confronta las realidades, y viceversa, dejando entre ver allí algunas lógicas o causas de fenómenos (Restrepo, 2004). Así, el planteamiento de soluciones y la construcción de saber, son en conjunto los motores de esta metodología que, en el proceso “se conjugan reflexionar, actuar, observar, reflexionar de nuevo” constantemente. (Restrepo, 2004; p. 47).

Según Gajardo (1985) la concreción de la investigación-acción, como metodología cualitativa en el contexto latinoamericano, se dio al interior de las experiencias educativas y los movimientos populares a mediados del siglo XX. De allí que dicha metodología esté muy cercana a la educación como campo conceptual y de acción, así como a la sociedad misma y por ende a los intereses de las comunidades. En palabras de Gajardo (1985):

Tal aporte se entiende en términos de una redefinición de la funcionalidad de la educación que, al ubicarse en una perspectiva de clase, puede contribuir a apoyar los procesos de movilización y organización popular (...) la educación se visualice como un proceso permanente de formación de la conciencia política de los sectores populares (1985; p. 20).

Sandoval, C. (1996) realiza tres consideraciones de carácter práctico sobre la investigación, así: 1) Es importante tener en cuenta la premisa del “aprender haciendo” en el diseño de la investigación, en busca de crear espacios para la intervención de la población en los procesos investigativos; 2) La comprensión de las realidades sociales de la población se constituye en el fin mismo de esta metodología (lo que la diferencia de las demás), pues dicha comprensión es un insumo valioso para la reconstrucción de las rutas a tomar; y 3) El recurso metodológico de la investigación-acción es la participación, no como una “opción ideológica” o decorativa, sino como vehículo transversal de la investigaciones y de las construcciones que se

desarrollen al interior del proyecto, por tal razón, es importante comunicar y motivar a la población, en ambientes de confianza, el papel que ocupan en el proceso.

El rol de los investigadores que propone esta metodología, como lo enuncia J. Elliot (2000), es dentro de una relación e interacción constante con los niños y las niñas, así como con el docente u acompañante del grupo. De igual manera el ejercicio permanente de interpretación sobre los aportes (verbales, escritos, gestuales, corporales) de los sujetos debe ser lo que medie dichas interacciones. “Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan (...)” (p. 24).

En síntesis, la investigación-acción, al tener como categoría inherente la participación y el interés formal de vincular de manera protagónica a la población, muestra cercanía con la problemática que desde el presente trabajo se propone abordar, brindando una guía cierta para lograr un trabajo en colectivo con los niños y las niñas participantes.

3.2. Protagonismo para las voces de los niños y niñas (Proyecto Pedagógico)

En ocasiones se asume que los silencios y las ausencias no dicen nada, que son aspectos naturales de los espacios e interacciones humanas. Silencios y ausencias, ambos necesarios, ambos dispuestos a ser notados e interpretados como cualquier sonido o presencia. La experiencia escolar lleva consigo distintos movimientos entre resonancias y existencias, por supuesto residen también en ella silencios o ausencias; siendo así, de los encuentros escolares ¿qué reservas y quietudes estarán dispuestas a enriquecer la política educativa?

Según el lugar que habiten, los silencios pueden ser cómodos o incómodos. Y sea como fuere que se espere o no un silencio, hay muchos de ellos que pueden convertirse en un problema si se legitima su insonoridad, especialmente si esto se da en la esfera de lo público. Más siendo pública, en la política el silencio debe ser escuchado y no naturalizado como hasta hoy; pues, aunque aparentemente no haya sonido alguno, la presencia del silencio está presta a comunicar y el reto estaría en arriesgarse a sentir el estruendo de lo callado. De lo mencionado se podría

preguntar ¿Qué tanto silencio ha tenido las voces de niños y niñas en la política educativa? ¿Acaso se ha insonorizado la política educativa de aquello que, desde una auténtica participación, pueden aportar los niños al reflexionar su experiencia escolar?

Tal como se ha dicho en líneas anteriores, aquí el problema estaría en que la voz auténtica, original, real de los niños y las niñas ha sido silenciada -y aquí el silencio también puede compararse con la manipulación y utilitarismo- de diferentes maneras a la hora de ser vinculada en asuntos de discusión pública, especialmente en la política educativa. Sería entonces el momento de reconocer que, aunque se han emprendido iniciativas de escucha, no se han dado las garantías necesarias para que el silencio de la participación de niños y niñas se transforme en un accionar político crítico y con sentido que apunte a la resignificación de las realidades próximas a la población infantil (en este caso especialmente la realidad escolar, la educación).

Siendo el encuentro de la pregunta, la experiencia, la participación y la educación como derecho el motivante que aquí nos convoca en aras de vincular voces, reflexiones y propuestas de los niños hacia la política educativa; se determina como medio de acción y reflexión al *Proyecto Pedagógico* ya que éste, como línea sistémica aporta valiosas bases tanto al proceso investigativo -permitiendo materializar los propósitos trazados desde su planeación, ejecución y evaluación de los hallazgos-, como al proceso de acompañamiento que aquí se pretende. Así mismo, se elige el proyecto pedagógico por la oportunidad que brinda de articular recíproca y cíclicamente reflexiones teóricas con las realidades que se movilizan en la práctica, bajo la premisa de enriquecer aquellos postulados discursivos y que estos sirvan nuevamente como base referencial de futuras prácticas.

Tratándose de participación -categoría principal, problematizada desde acciones que desdibujan el significado mismo de lo que es o debería ser-, no se consideró pertinente hablar de participación sin que hubiera un accionar reflexivo -una praxis- en pro de lograr acciones de tal índole con los niños y las niñas, en correspondencia con los propósitos planteados para este proceso. Con ello se considera que el proyecto pedagógico permitirá construir dinámicas de acompañamiento que tengan como fin promover experiencias de participación protagónica e influyente para-con niños, partiendo de las experiencias que han tenido en las instituciones

escolares. Desde tal perspectiva, se espera consolidar espacios donde la pregunta y la crítica propositiva sean ejes centrales de reflexiones que visibilicen cómo las experiencias escolares de los sujetos pueden ser fuentes potenciales que aportan a la examinación, modificación y/o construcción de políticas educativas.

Así mismo, como dentro de este proceso de acompañamiento se plantea llegar a la comprensión y debate de los elementos que conforman la participación teniendo como ideal *que los niños y las niñas se apropien de la capacidad de transformación que pueden tener a través de la palabra y las acciones organizadas (ideas, propuestas, preguntas)*; se considera que el proyecto pedagógico permitirá que el protagonismo de niños y niñas -que hagan parte del proceso- se mantenga tanto en la construcción como en la ejecución de la propuesta. Lo anterior en vista de que sí las lógicas de un proyecto pedagógico -al integrar interacciones prácticas y reflexivas- se caracterizan por su flexibilidad frente a los entornos y realidades; garantizarán que la influencia de la participación de los niños realmente afecte de diferentes maneras el desarrollo del proyecto y de la investigación en general. En otras palabras, al tener como interés central la Participación Protagónica e Influyente de los niños -aquella que ha sido reconocida como un derecho civil para ellos-, se reconoce que es el proyecto pedagógico una idónea forma de dar lugar a los propósitos que aquí se han trazado.

3.2.1. Razones para sentir sus vibraciones (el por qué)

Conforme a lo anterior y dado que al paso de los años el derecho a la participación ha sufrido condicionamientos por parte del “mundo adulto” pues le otorga tintes opcionales a un ámbito político que debe ser garantizado con la misma tenacidad que se le imprime a las demás órdenes normativas, civiles y humana³¹-; justificamos la presente propuesta desde la importancia de generar espacios y experiencias que permitan a los niños acercarse al ejercicio de dicho derecho en un nivel y perspectiva protagónica e influyente, implicando así que los procesos de participación hagan eco en las estructuras sociales más cercanas a su cotidianidad. Todo ello partiendo del análisis de las maneras en que dichas estructuras funcionan (en este caso la política

³¹Dados que los derechos tienen una clasificación según su tipo: derechos humanos, derechos civiles y políticos, entre otros; lo que aquí se pone en cuestión es que, en ocasiones se le otorga mayor importancia a unos tipos de derechos, dejando de lado a otros, como el derecho a la participación, en comparación con derechos concernientes al asistencialismo de los niños y las niñas, por ejemplo.

educativa), para comprender los caminos desde los cuales es viable y oportuno aportar en un ejercicio político protagónico que logre afectar e influenciar la realidad educativa.

También se considera que, para desarrollar los acercamientos sólidos y asertivos que aquí se buscan propiciar frente al proceso de participación protagónica e influyente de los niños en relación con la política educativa, es propio dar validez y credibilidad a las experiencias escolares que cada niño ha edificado. Es decir, a sus voces e iniciativas de narración. Pues así, se identificarán comprensivamente aquellos aspectos de la escolaridad que más han impactado la cotidianidad infantil, y también para ello se hace necesario reconocer la escuela como una realidad que atraviesa la rutina diaria del ser humano en un largo y crucial periodo de vida, siendo un lugar pertinente para evaluar la realidad educativa y su proyección.

Entonces, desde un enfoque de participación se busca valorar la expresión y reflexión de la experiencia escolar en las voces de niños y niñas como conocimientos válidos; provocando de su mano espacios de confrontación propositiva que permitan construir acercamientos para la evaluación y construcción de política educativa. En especial porque se conocen pocas experiencias de esta índole, aun cuando en documentos oficiales de política pública y en formalizaciones de proyectos educativos institucionales se reconoce discursivamente que niñas y niños son protagonistas de sus procesos educativos particulares y parte integral de la realidad social de la educación. Con ello, se plantea la hipótesis de que los niños tienen mucho por decir de su experiencia escolar, y los adultos el deber de alentarlos, escucharlos y permitirles ser partícipes protagónicos e influyentes de la política educativa; contemplando que es en ésta donde se encuentran muchos de los aspectos que regulan la escolaridad.

3.2.2. Claves para que vibre la experiencia escolar (el para qué)

Ahora bien, siendo conscientes de que todo proyecto invita a trazar caminos desde un eje central, el propósito general del proyecto pedagógico se enfoca en *provocar reflexiones críticas en torno a la experiencia escolar para que los niños de los colectivos Educación Divertida y Fusión Z, en ejercicio de su derecho a participar protagónicamente, materialicen mecanismos de incidencia propositiva sobre las políticas educativas.*

Y desde allí, los peldaños que soportan nuestro eje central se resumen en los siguientes propósitos particulares:

- Reconocer e interpretar los elementos significativos de las experiencias escolares y su relación con las políticas educativas vigentes acordes con los ciclos escolares y contextos de los niños.
- Materializar una propuesta de comunicación que, pensada por los colectivos, se establezca como posible puente vinculante entre los niños y quienes gestionan la construcción de política en educación.
- Reconocer el valor de la pregunta como potencia para la participación.
- Promover ambientes de confianza que motiven a los niños a expresar propositivamente opiniones y sentires movilizados por sus propias experiencias escolares y de participación.
- Hallar referentes de intereses de los niños y las niñas para desde allí diseñar materiales didácticos que, centrándose en un lenguaje icónico y lúdico, les permitan relacionarse con temas formales de la educación y la política.

3.2.3. *¿Cómo propagar las voces? (el cómo)*

Expuestas hasta aquí las razones por las cuales se emprende este camino desde un proyecto pedagógico que busca promover escenarios de participación teniendo como motor de reflexión la pregunta, y los respectivos propósitos que guiarán las acciones y reflexiones; se comparte ahora la ruta metodológica del proyecto. Es decir, la forma como se harán posibles el eje central y sus peldaños, comenzando por algunas consideraciones pertinentes.

El acto de cuestionar es una capacidad propia del ser humano como ser complejo, y tal acto es quizás el reflejo del interés que nace cuando las personas quieren comprender aquello que las rodea. Es por esto que desde los primeros años de vida al intentar entender el curso de las cosas, buscamos dar sentido a todo hecho y una de las maneras en que logramos realizar dicha comprensión, es a través de la pregunta. Centrando el debate en las edades iniciales, Delgadillo y Burgos (2003) reconocen que el carácter de curiosidad materializado en pregunta es propio de la idoneidad reflexiva de los niños, lo cual muestra gran sensibilidad con el entorno. En este sentido, para las autoras “el niño practica de manera original y sorprendente, algunas actividades

fundamentales de la reflexión tales como preguntar, maravillarse, inquietarse o, de alguna manera, preocuparse” (p. 16). 0

Así mismo, Kohan W. (2014) en una relación entre infancia y filosofía invita a concebir que en la acción de filosofar toda pregunta es un camino de *infancias*. Infancia y pregunta en tanto senderos de comienzo con el conocimiento y con relación al otro; ambas también como lugares de desencuentro que nos proponen un devenir y nos prometen una transformación vital. La pregunta aquí como potencia del pensamiento, como una travesía de inicio que aunque “genera incomodidad y saca del lugar; inquieta e impide que se siga pensando lo que se pensaba” (p. 19). La pregunta, entonces, como desestabilización y búsqueda que una vez encuentra senderos hace conexiones con aquello que veníamos conociendo.

Dadas estas referencias hacia la relevancia de la pregunta, una vez más se da cuenta de importancia de generar espacios y proyectos que provoquen y construyan territorios para la pregunta, la conversación, la argumentación y el diálogo en torno a las situaciones cotidianas. Es decir, lugares que desde nuevas y amplias nociones de infancia; busquen inicios propositivos partiendo de reflexiones sobre lo cotidianamente legitimado, en este caso, la experiencia escolar. Porque si bien el acto de cuestionar y descubrir el entorno es una capacidad propia del ser humano, que lo acompaña desde sus edades más tempranas -llevando consigo la curiosidad, el asombro, la reflexión y la interpretación de la realidad-; éste no sucede de forma innata, sino que se desarrolla en nosotros cuando hacemos parte de experiencias que se preocupen por ello. De ahí que *la pregunta* sea tomada como la estrategia metodológica del presente ejercicio investigativo y situada al interior de espacios de diálogo en torno a la experiencia escolar de los niños; pues la pregunta, sin duda, moviliza reflexiones y encuentros participativos.

En consecuencia, sobre los espacios dialógicos que se han de diseñar, se tiene como referente principal el programa de Filosofía para Niños (FpN) propuesto por Matthew Lipman, de donde se desarrolla una propuesta que es reafirmada y fortalecida por Laurance Splitter y Ann Sharp (1996) al incluir la práctica experiencial de las *comunidades de indagación*. Para Lipman fue importante establecer un proyecto que abriera espacios a la crítica y la creatividad; dimensiones residentes en el pensamiento infantil que no eran tomadas en cuenta al momento de

cuestionar las lógicas de las rutinas que se instauran en los espacios, situaciones y roles que protagonizan las personas en su día a día. Ante la necesidad de reflexionar aquello tan frecuente y por ello naturalizado, Matthew Lipman propone Filosofía para Niños como forma de llevar a la escuela provocaciones para cuestionar aquello que hacemos sin siquiera reflexionarlo. Desde esta idea, Splitter y Sharp (1996) proponen las comunidades de indagación como diálogos y conversaciones para abordar en el aula de clase la lectura de situaciones cercanas a la cotidianidad de los estudiantes, con la intención de construir reflexiones que cuestionen -desde la mirada y argumentos de los niños y las niñas- situaciones significativas para luego delimitar ejes centrales de interés que serán los motores de indagaciones colectivas. Es precisamente el valor que se le da a la pregunta, al acto de cuestionar, reflexionar y confrontar realidades dentro de las comunidades, lo que significó un camino consecuente para el presente proyecto.

Si bien la propuesta de comunidades de indagación es un referente de suma importancia dentro del diseño de esta propuesta, es necesario resaltar que no se implementarán como tal, sino que se retomarán elementos que favorezcan y provoquen iniciativas de participación, comunicación, expresión, reflexión y diálogo para el desarrollo de la propuesta aquí presentada. Tales elementos son: la pregunta, materiales detonantes de diálogo (en el caso de la FpN son las novelas, aquí serán diferentes materiales didácticos que se mencionan más adelante) y la pluralidad en las dinámicas comunicativas, entiendo esta última como la posibilidad de conversaciones abiertas que incluyan y motiven la participación de los niños y las niñas, principalmente.

Precisando la realización y ubicación del proyecto, se propone el desarrollo de ocho encuentros en dos grupos focales -con un mínimo de diez y máximo de veinte integrantes por grupo- que permitan la reunión de niños y niñas que estén o hayan sido escolarizados y que se encuentren en el rango de edad de 6 a 11 años³², siendo estas las edades que en promedio corresponden al ciclo de los cinco primeros grados de la educación básica. Además de esto, la elección de los rangos de edad tiene su justificación en un par de motivos que se han sostenido a lo largo de este trabajo. El primero de ellos se establece en el interés por la participación

³² Tanto el número de grupos focales como la cantidad de sesiones planteadas, han sido determinadas desde las posibilidades en tiempos de las maestras en formación y autoras de la investigación para el desarrollo de la misma.

protagónica e influyente que como derecho éste pueda ser ejercido por todos los niños y las niñas; en contemplación de su propia experiencia, y no desde una edad determinada o desde el modelo de niño “calificado para la participación”. Y el segundo motivo está relacionado con la oportunidad que se vislumbra en la diversidad de edades y cómo esto puede aportar a las construcciones que se hagan en el desarrollo de la propuesta.

Con el fin de dar un mayor orden a la realización del proyecto pedagógico su desarrollo se ha enmarcado en tres fases, pues si bien es cierto que el proyecto tiene la característica propia de ser flexible, aun así es necesario concretar un panorama general que permita plantear alcances de acuerdo al tiempo, recursos y espacios posibles como a los fines mismos de la investigación. Dichas fases se han denominado 1) *Mi experiencia escolar*, 2) *¿Quién y cómo se organiza mi educación?* y por último, 3) *Cartas a quien pretende educarme*; y cada una de ellas se proyecta en su diseño teniendo como referentes los niveles de participación que plantea Hart (1993), para vincular así consecuentemente las voces de los niños a los propósitos de participación del proyecto pedagógico.



Gráfica No. 2. Organización de fases y encuentros.

La gráfica No. 2 muestra la organización de las fases mencionadas, expresando la relación entre cada una de ellas y los encuentros propuestos para cada cual. Cabe mencionar que su transversalidad e integralidad está atravesada por propósitos de participación, crítica reflexiva, provocaciones de diálogo y escucha activa³³.

A continuación, se ampliará la información de cada una de las fases por separado, mostrando cuáles son los propósitos planteados, y la planeación general de cada sesión.

Fase 1: “Mi experiencia escolar”. Reconociendo la Experiencia Escolar en el contexto de los niños.

Siendo el momento inicial, los encuentros de esta etapa tendrán como propósito principal comunicar a niños y niñas sobre lo que proyecta realizar de forma tal que se logre movilizar motivaciones para que sean ellos quienes determinen su participación en el proyecto. En vista de que esta fase busca hallar los elementos más significativos e impactantes de la experiencia escolar de los niños, se suma aquí el propósito de provocar diálogos con los niños teniendo como punto central las experiencias personales con relación a su paso por la escuela. Alrededor de estos diálogos se leerán las formas cómo los niños refieren dichos elementos que giran alrededor de la escuela: la asistencia a ella, los sentidos y relaciones que hay allí, las emociones y sentimientos que se adjudican, las tensiones, etc.; y así mismo, se elegirán con los participantes los elementos de más incidencia para luego ser analizados frente a las políticas educativas en la segunda etapa del proyecto. Cabe mencionar que esta fase buscará además la concreción de la forma en la que niños y niñas esperan comunicar sus propuestas hacia la política que regula formalmente su educación en las instituciones dispuestas para ello.

Se precisa aquí que, en consecuencia con el recorrido de participación que se pretende en el proyecto, para esta fase el nivel de participación esperado según modelo de Hart (1995) será el referido al “*quinto peldaño: consultados e informados*” que invita a los adultos que dirigen y diseñan el proyecto o experiencia, a comunicar a los participantes niños sobre lo que se proyecta en la propuesta; como también a respetar la decisión de ellos de continuar o no en el proceso. Así mismo este nivel hace un llamado a tomar seriamente las opiniones, ideas y propuestas de los

³³ La primera proyección de cada fase y encuentro, presentada a los niños se encuentra como anexo No. 1

participantes para la consecución de lo proyectado; es decir, hacer de sus voces elementos incidentes en el diseño y desarrollo de aquello que se avecina. De manera que dentro de este proyecto, la primera fase es de suma importancia, pues es el espacio para conocer a los niños y las niñas, socializar de manera clara y precisa las intenciones del proyecto, aclarar la permanencia voluntaria de cada uno de ellos dentro del mismo, pero sobre todo poder escuchar sus voces con el fin de que éstas hagan efecto en el desarrollo del proyecto.

En la tabla que se muestra a continuación se mostrarán brevemente las sesiones planeadas para la primera fase, cuyo propósito es recoger las voces de los niños desde el interés por conocer qué tienen por decir sobre el colegio, de su educación, de lo que sucede allí, y de esta manera poder conocer cuáles son los temas o elementos de la experiencia escolar que salen a relucir con mayor frecuencia en sus participaciones.

Tabla 4. Encuentros para la Fase 1: “Mi experiencia escolar”

| No. | Encuentros Fase 1 | Propósito Central | Eje de Reflexión | Materialización | Detonante |
|-----|----------------------------------|--|---|--|--|
| 1 | El Colegio Ideal I | Provocar un encuentro de diálogo y expresión creativa en el cual los niños y niñas encuentren diversas líneas de participación y expresión en torno a su experiencia escolar, definiendo desde allí el hilo conductor del Proyecto Pedagógico. | ¿Qué aspectos-elementos de la experiencia escolar han generado más impacto en la vida de los niños y las niñas? | Construcción de mural desde las siguientes preguntas: Tu colegio actual: ¿qué contiene? ¿qué pasa allí? ¿Por qué? ¿Cómo sería el colegio ideal para ti? ¿Qué tendría? ¿Qué no tendría? ¿Por qué? ¿Qué podrías hacer para que se hiciera realidad tu propuesta de colegio ideal? ¿Te gustaría intentarlo? | -Historieta: “Mafalda, Manolito no quiere ir a la escuela” (impresa a medio pliego) |
| 2 | El Colegio Ideal II | | | | -Historieta: “Frato, escuela obligatoria vs. Interesante” (impresa a medio pliego) |
| 3 | ¿Cómo participo en mi Educación? | Provocar expresiones participantes en las que los niños den cuenta de las percepciones que tienen sobre su experiencia escolar. | ¿Qué nociones y experiencias tienen los niños y las niñas con respecto a la participación en general, y de forma específica dentro del escenario escolar? | Construcción colectiva de un friso de papel, en donde cada panel pueda registrar el proceso que haya generado la discusión en torno a la temática central. | -Caricatura No.2 “Frato, ¡Si existimos, debemos contar también nosotros!” (medio pliego) |
| 4 | Sentires en mi Colegio | Evocar los sentires (sentimientos, sensaciones, emociones) que surgen en los espacios que concurren los niños dentro de su experiencia escolar. | ¿Qué sensaciones despierta la experiencia escolar y de qué forma inciden sobre los procesos de participación? | Armado de pieza en cartón donde están plasmadas preguntas sobre los sentires. | -Grupo focal 1: Esfera del dragón -Grupo focal 2: Rompecabezas de dos dimensiones |

Fase 2: “¿Quién y cómo se organiza mi educación?”. La Experiencia Escolar y sus reflejos en la Política Educativa.

Esta fase comenzará con un ejercicio vivencial centrado en escuchar, comprender y

enriquecer las perspectivas previas de Política que tengan los niños y niñas que participan en este proyecto; al tiempo que se vincula su relación con la educación y la participación como derechos. Adicional a ello se espera recoger aquellas percepciones que tienen los niños sobre sí mismos dentro de las construcciones políticas de la sociedad en general y de la educación en particular.

Luego de esto y en consecuencia con los encuentros anteriores, se tratará de poner en diálogo los elementos de la experiencia escolar, que se mostraron con mayor intensidad e insistencia, con las políticas educativas concernientes a tales temas y además vigentes y allegadas a los ciclos o grados escolares que cursan los participantes, con el fin de hallar relaciones y/o distancias entre sí. Ubicadas las disonancias entre la experiencia escolar y la política educativa, se espera ir concretando propuestas para enriquecer la política desde lo dialogado como también posibles formas de organizar estas propuestas para ser comunicadas.

Para esta fase el nivel de participación asciende al “*sexto peldaño*”, -siguiendo con la propuesta de Hart (1995)-: “*Proyectos iniciados por los adultos pero cuyas decisiones son compartidas con los niños*”. Pues si bien es cierto que desde un inicio en el presente proyecto se tendrán en cuenta los aportes de niños y niñas como insumo para la constante construcción de los encuentros; esta intención se hace más notoria desde aquí debido a que se espera socializar, conversar y analizar con los niños los resultados obtenidos de la primera fase, para que de manera colectiva se determine la forma en que se procederá en lo que resta de encuentros. Es por eso que se asume aquí el sexto peldaño de participación ya que éste busca que los niños hagan parte desde la construcción de los proyectos o experiencias, y no sólo en su implementación y evaluación, sino que en un inicio puedan ser tomadas en cuenta sus ideas o propuestas.

Conviene añadir que se reconoce que la socialización y discusión de los documentos legales, que rigen la forma en que está organizada la educación, es un ejercicio que en proyección permite accionar en mayor grado una participación -acercándonos así a un nivel protagónico e influyente-, pues, el acceso a información es parte del derecho que tienen los niños a incidir y ser tomados en cuenta en las decisiones que los afecten. La importancia de lo anterior reside en que son los niños quienes a diario están inmersos en lo planteado por las políticas

educativas, pero también se conocen casos donde tales planteamientos políticos no llegan de igual forma al plano real. Y por tal razón, si se desconocen las políticas que direccionan la educación, los niños y las niñas no podrán ejercer sus derechos y deberes de una manera autónoma, consecuente y responsable.

Se espera que esta fase genere retos al interior del diseño en las dos sesiones propuestas, pues la política es un tema que parece estar destinado sólo a los adultos, y aun así muchos de ellos no comprenden totalmente cómo funcionan, pues además de ser un sistema complejo su lenguaje edifica distancias entre los sujetos y esta misma. Entonces, hablar de política educativa con niños y niñas de grados iniciales implica la deconstrucción del concepto, para buscar en él conexiones con situaciones cercanas a la población infantil, que es lo que se ha planteado desde un principio para el desarrollo de la presente propuesta.

Resumidamente en la Tabla 2, serán presentados los aspectos centrales de los encuentros para esta segunda etapa. El lector podrá ver cómo se propone que dentro del ejercicio se haga un paralelo entre experiencia escolar y política educativa, no sólo desde la comprensión de conceptos de participación, sino que se puedan construir críticas reflexivas y propositivas para la reforma o construcción de políticas.

Tabla 5. Encuentros para la Fase 2: “¿Quién y cómo se organiza mi educación?”

| No. | Encuentros Fase 2 | Propósito Central | Eje de Reflexión | Materialización | Detonante |
|-----|--|---|--|--|--|
| 5 | ¿Política educativa? Y eso ¿Con qué se come? | Reconocer los saberes previos que tienen los niños y las niñas en torno a la política en general, y a la política educativa en particular, y desde allí movilizar perspectivas de política vista desde la participación como forma de organización colectiva. | ¿Qué tipos de acercamientos han tenido los niños a la Política? ¿De qué forma inciden estos acercamientos en su propia visibilización como sujeto protagonista de una realidad social? | En el ejercicio por grupos se realizarán maquetas, en donde los niños puedan simular la solución al problema planteado, como también la socialización de la justificación del presupuesto. | -Realización de Maqueta y preguntas orientadoras |
| 6 | La Política Educativa en mi realidad escolar | Hallar los elementos que, de la experiencia escolar, han estado más latentes en cada discusión para relacionarlo con las políticas educativas que hacen referencia a tales elementos | ¿Qué reflexiones construyen los niños a la hora de conocer la legitimidad política de su educación? | Concreción de las primeras ideas para construir el comunicado con las instancias de gobierno. | -infografía políticas educativas y su relación con la experiencia escolar. |

Fase 3: “Cartas a quien pretende educarme”³⁴. Posibilidades para transformar la Política Educativa.

Para la última fase del proyecto se diseñan dos encuentros que se basan en la implementación del plan de acción que desde la primera fase han propuesto los participantes (elaboración de una carta, organizar una marcha-“caravana” u otras ideas). Con ello se busca dar a conocer el proceso vivido en este proyecto, así como las propuestas de los niños, a la comunidad educativa en general; pero especialmente a aquellas instancias gubernamentales dedicadas a organizar oficialmente las experiencias escolares dadas dentro de las instituciones educativas formales. La forma en que se dará a conocer el proceso vivido y las propuestas serán desde un comunicado preparado y materializado directamente por los niños y las niñas que hicieron parte de los encuentros.

Dado que el propósito central de esta tercera fase es poder compartir las experiencias de participación protagónica e influyente con otros actores de la educación, dejando que la voz de los niños y las niñas pueda ser escuchada en diferentes lugares; orientados aquí por el modelo de participación que propone Hart (1995) se espera que en esta última fase el nivel que se logre en participación sea aquel que se da en el “*octavo peldaño: Proyectos iniciados por los niños cuyas decisiones son compartidas con los adultos*”, en donde los niños son quienes toman la dirección en el diseño del proyecto, pero comparten tal proceso con los adultos.

Desde los encuentros proyectados para esta fase, son los niños quienes definirán la forma en que comunicarán las construcciones que realizaron al interior del proyecto; y con ello es esta etapa la que permite englobar la materialización como el medio en que los niños lleguen a incidir en la política educativa. Así como en la presentación de las fases 1 y 2, en la siguiente tabla se muestran los encuentros de la última fase.

³⁴ Subtítulo basado en el trabajo de Paulo Freire (1994), que en español se denominó *Cartas a quien pretende enseñar*, dirigido a maestros. Esta inspiración parte del reconocerse como seres humanos en el ámbito educativo, que al estar en interacción enseñan y aprenden desde situaciones puntuales de la vida, releendo contextos y así mismo reescribiéndolos. Se reconoce que la educación se compone de muchas pretensiones que exigen coherencia entre la práctica y la teoría, lecturas y acciones políticas fundamentadas en la crítica y la amorosidad. Pretensiones que además deben estar fundamentadas en la sinceridad y en la humanidad. Uno de los llamados má fuertes que hace Freire es a que en los educadores esté la disposición a aperturas permanentes hacia la participación democrática de los educandos; haciendo la invitación allí a ser escuchas de sus voces y proyectar propuestas con-para ellos.

Tabla 6. Encuentros para la Fase 3: “Cartas a quien pretende educarme”

| No. | Encuentros Fase 3 | Propósito Central | Eje de Reflexión | Materialización | Detonante |
|-----|--|---|--|---|---|
| 7 | Comunicamos críticas y propuestas a la política de nuestra educación | Socializar aquellas ideas críticas y propuestas que han nacido de los encuentros visibilizando las formas en las que niños y niñas pueden participar en la construcción de políticas públicas; siendo ellos protagonistas de los escenarios educativos formales. De igual forma se espera generar vínculos de comunicación entre instancias gubernamentales -encargadas de la regulación política de la educación- y los niños que hicieron parte del proyecto | ¿Cómo generar canales de comunicación entre las ideas, críticas, exigencias y proposiciones (desde el lenguaje de los niños) con las instancias de gobierno, y así lograr socializar las construcciones que niños y niñas realizaron en pro de su educación? | Posibles acciones: carta, video, marcha | -Preguntas orientadoras y organización de las acciones a tomar para socializar propuestas, ideas, preguntas, con instancias del gobierno y directivas escolares |
| 8 | El camino de la participación continúa | ¿Qué se puede decir sobre la importancia de que niños y niñas se hagan partícipes de la construcción de políticas educativas, reconociendo los conocimientos y las experiencias construidas desde su diario vivir? | | | |

Momentos Itinerantes: “Chiki-cápsulas”. Los niños andan diciendo y decidiendo

Como parte de las estrategias para las comunidades de indagación se propone el diseño de un elemento que además de instalarse en puntos diversos de la ciudad, sea un instrumento que convoque a la participación espontánea de niños y niñas que deseen compartir sus experiencias escolares y algunas reflexiones relacionadas. Con estas actividades se desea mostrar que cada lugar que cuente con la presencia de niños es una fuente potencial para reunir ideas, sensaciones y reflexiones que la experiencia escolar esté generando en los niños y que es prudente hacer de ellas lenguajes certeros para la construcción y/o transformación de la política educativa.

Enmarcadas todas las experiencias de este proyecto dentro de la escalera de la participación de Hart (1995), y contemplando que los recorridos itinerantes parten del diseño de situaciones y elementos que inviten a niños y niñas a tomar la iniciativa, expresar sus ideas, propuestas, nociones, sobre la escuela; el nivel consecuente a estos encuentros estaría en el *"séptimo peldaño: Proyectos iniciados y dirigidos por los niños"*, pues se da lugar a acciones que surgen dentro de un grupo de niños y niñas, y en donde no existe la necesidad de consultar a los mayores para pedir ayuda o permisos.

Tabla 7. Encuentros Itinerantes: “Chikicápsulas”

| No. | Momentos Itinerantes | Propósito Central | Eje de Reflexión | Materia lización | Detonante |
|-----|--|--|--|------------------|--|
| 1 | Chikicápsula: LOS NIÑOS ANDAN DICIENDO | Diseño de un dispositivo de comunicación para niños y niñas que permita su expresión espontánea y libre, con el fin de conocer y dar a conocer qué tienen por decir los niños y las niñas con respecto a su educación y experiencia escolar. | ¿Qué tienen por decir los niños sobre la educación y participación, sobre su experiencia escolar? | Chikicápsulas | - Dispositivo de comunicación y preguntas orientadoras |
| 2 | Chikicápsula: LOS NIÑOS ANDAN DECIDIENDO | Al propósito del primer momento itinerante se le suma el interés por conocer, además, cuáles son las acciones que están llevando a cabo para decidir sobre sus procesos educativos. | ¿Qué tienen por decir los niños sobre la educación y participación, sobre su experiencia escolar y las acciones que están desarrollando para decidir sobre su proceso educativo? | | |

3.3. Participar para influir: proyectando ecos colectivos que incidan en la política (Diseño)

En las siguientes tablas el lector podrá apreciar el diseño de toda la experiencia de participación con los niños.

(Ver archivo PDF adjunto: Encuentros Participativos (Fase I, II, III y Encuentros Itinerantes))

3.4. Describiendo las voces: Registro sonoro de los niños y niñas (Descripción y Resultados)

Con el fin de consolidar los resultados obtenidos en el proyecto, se describen aquellas experiencias consideradas significativas desde su relación con las principales categorías: participación, infancia, experiencia escolar y política educativa³⁵. Para ello se tendrá como referentes de orden las fases del proyecto y los encuentros de cada una de ellas; así mismo se describirán de cada uno de los dos grupos focales³⁶ las situaciones más relevantes. Esta descripción se hará atendiendo a una narración lógica y procesual, dentro de un ejercicio hermenéutico -lectura comprensiva e interpretativa- basado en la metodología de investigación escogida para este trabajo en general: La Investigación-Acción.

Es prudente aquí recordar, tal como se menciona en la *Contextualización* del presente trabajo, que el proceso de concreción de los grupos focales, no contempla la intención de realizar un ejercicio de contrastación o comparación de los resultados entre ambos espacios. La motivación principal es la oportunidad de ampliar los alcances del proyecto al apreciar diversas experiencias escolares cimentadas en los espacios de educación formal y que, siendo fieles a sus contextos y realidades, son grandes fuentes para construir transformaciones para la política educativa; más cuando dichas experiencias son compartidas por los niños en diálogos reflexivos.

Siendo consecuentes con el lugar de las voces de los niños y las niñas que aquí se proyecta para el enriquecimiento de la política educativa, y a riesgo de ser extensos; presentamos con amplitud algunos de los diálogos construidos con los participantes de la experiencia. Por ello

³⁵ Como antelación a este ejercicio de descripción, se realiza todo un trabajo de re-escucha y re-lectura de los audios y producciones escriturales al tiempo que se va transcribiendo lo grabado y plasmado en el papel. Luego de la transcripción, se organizan los diálogos y expresiones de los niños en una matriz compuesta por las categorías conceptuales que integran transversalmente este trabajo: participación, infancia, experiencia escolar y política educativa. A partir de esto y de mano de los autores aquí referidos, se hacen interpretaciones de las voces de los niños para poco a poco ir proyectando formas de enriquecer la política educativa.

³⁶ Dado que en medio de las narraciones se espera contar con expresiones auténticas de los niños que participaron; se hará uso de las siguientes abreviaturas al referenciar sesiones y grupos focales específicos. Teniendo en cuenta el proceso de identidad que cada grupo construyó para sí, se hará uso de los nombres de los grupos que ellos han escogido como índices de las abreviaturas. Así el grupo focal que tuvo como punto de encuentro la escuela rural Ricardo González de la vereda Tibagota y cuyos integrantes denominaron *Educación Divertida*; tendrá la abreviatura *Ed*; y para el grupo focal que se reunió en las instalaciones de la Fundación Pequeño Trabajador a quienes sus integrantes llamaron *Fusión Z*, la abreviatura será *Fz*. Junto a estas letras dotadas de sentido, la abreviación estará acompañada de la letra *E* (encuentro) y un número que corresponderá al número del encuentro. Por ejemplo, la abreviatura *Fz_E1* se refiere al primer encuentro de *Fusión Z*, y *Ed_E3* al tercer encuentro de *Educación Divertida*.

invitamos al lector a disponer de su lectura y escucha abierta y comprensiva, para estas voces que expresarán posibles nuevos comienzos en este mundo de la educación.

A continuación, se presenta la descripción de los resultados basada en la recopilación y sistematización de los audios y las producciones escriturales que se materializaron en cada encuentro.

3.4.1. Resultados en Fase 1: Mi experiencia escolar

Es necesario presentar los diálogos desde tres aspectos que han sido soportes propagadores de lo que aquí se pretende, no sólo por su permanencia a lo largo de los encuentros sino por ser los elementos que permitieron tanto a los niños participantes como las docentes en formación percibir las resonancias de las voces. El primer aspecto tiene que ver con la presentación individual de los niños³⁷ compartiendo con el grupo sus nombres, edades, gustos particulares más latentes, grado escolar que cursan en el momento de ser partícipes del proyecto, su materia favorita, así como aquella que no es de su agrado. Los momentos de presentación fueron constantes en la primera fase debido a que, siendo los primeros encuentros, aquí se comenzaban a consolidar los grupos y el interés de los niños por participar (esto ocurre especialmente en el punto de encuentro de la Fundación Pequeño Trabajador, pues como ya se mencionó su población es flotante). Cabe mencionar que como motivante de este acto de pronunciamiento, las docentes en formación comparten con los niños y niñas sus propias experiencias escolares y se percibe que con esta iniciativa se empieza el ambiente de confianza siempre necesario en los espacios que buscan participación auténtica y espontánea por parte de los miembros del grupo.

Un segundo aspecto que permitió la permanencia de las ondas de participación de los encuentros, fue la intención de presentar a los niños las proyecciones de los momentos de trabajo con sus respectivos propósitos e intenciones -en concordancia a un proceso de participación protagónica que inicia con acercarse al sujeto a la comprensión de las dinámicas que conforman o conformarán su cotidianidad-; para con esto permitirles no sólo informarse sino ser protagonistas del diseño definitivo desde sus aportes. Presentar la proyección del trabajo se hace con el fin de

³⁷ Estas presentaciones hacen parte del apartado de contextualización del trabajo.

convocar sus participaciones de forma voluntaria, asunto que al ser respetado y aceptado por quienes lideran y/o coordinan los espacios en los que nos reunimos, fortaleció aún más la noción de participación que aquí se buscó movilizar. Tal presentación se hizo a partir de tres gráficas³⁸ (una por fase) que, en mesas redondas los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de leer, conocer, interpretar y discutir.

La realización de esta presentación, así como la intención de recordar lo vivido al inicio de cada encuentro, permitió que los niños entrarán en contacto directo con el proyecto, y con ello generar una identidad con el mismo; lo cual era evidente cuando al llegar nuevos compañeros o invitados, los niños -al recordar las gráficas- compartían con propiedad aquello que se venía construyendo los días de encuentro. Poco a poco fueron las expresiones de los niños las que daban cuenta de su cercanía con la intención del proyecto; algunas de ellas son:

“¿De qué estamos hablando en este espacio?”

-Laura: Que un muñequito no quería ir a la escuela.

-Karen: Y que Mafalda llegó... Y estamos hablando de lo que no nos gusta y lo que sí nos gusta del colegio.” (Ed_E2)

“¿Se acuerdan de que también hablamos de ideas sobre el colegio ideal? ¿se acuerdan que dijimos?”

-Michael: Si profe, pero para llegar a lo del colegio ideal primero hablamos de qué nos gusta y que no nos gusta y cómo se construiría el colegio ideal.

¿Recuerdan unos letreros o paneles que teníamos aquí sobre el tablero? ¿que eran blancos y negros?”

-Sergio: Había uno que preguntaba que tendría el colegio ideal y qué tendría ese colegio ideal, el de cada uno.

-Santiago: De qué nos gusta y qué no...

-Sergio: ¡Sí! que íbamos hacer una carta para comunicarnos.

¿A quién se la íbamos o se la vamos a enviar?”

-Kevin: A nuestros amigos

-Michael: A las mamás

-Santiago: A los papás, a los directores, a las profesoras...

-Sergio: Si si, a las profesoras. Y pues es más difícil, pero hablamos del Alcalde y los ayudantes del presidente.” (Fz_E3)

Un tercer aspecto, relacionado con los anteriores y que también se mantuvo de forma continua en los encuentros de esta fase, fue la reiteración de la elección de ser o no ser parte del

³⁸ Ver anexo No. 1. Es importante contemplar que las gráficas que componen este anexo difieren un poco del diseño real de la propuesta, pues estas gráficas hacen parte de la proyección inicial y general -no detallada, ni definitiva- de las fases y sus encuentros. Esta primera proyección se transforma gracias a los aportes de los participantes, pues gracias a la noción de participación protagónica e influyente los niños han tenido la oportunidad de enriquecer este proceso desde sus propuestas e intereses.

presente proyecto. En varias ocasiones se habló con los niños de que su elección implicaba dos aspectos: tanto la oportunidad que él o ella misma se otorgaba de ser parte de la experiencia, como también el compromiso con el proceso en inmediaciones de respetar los aportes del otro, así como se le respetarían los suyos; siempre recordándoles que tenían la libertad de quedarse o rechazar la invitación.

Al respecto, una situación particular se presentó cuando en el grupo *Fusión Z* cuatro de los niños presentes manifestaron no querer ser parte del proceso, pues no hallaban interés en ir a la Fundación Pequeño Trabajador para hablar de la escuela, o hacer allí lo que hacían en la escuela. Ante esto se hizo necesario aclarar para ellos y para el resto de grupo, que el propósito de los encuentros no era replicar las prácticas del colegio, como parecía que se había entendido, sino que se trataba de un espacio para compartir ideas, sentires, propuestas sobre la educación que cada uno de ellos estaba viviendo en los escenarios de educación formal. Finalmente, luego de la aclaración los cuatro niños decidieron darse la oportunidad de estar en esta experiencia y se tuvo su compañía hasta el final del proyecto mismo.

Por el lado de *Educación Divertida* todos los niños presentes decidieron ser parte de la propuesta con cierta emoción. A pesar de lo anterior, en siguientes sesiones a la primera, algunos de los niños manifestaron en varias ocasiones -a partir de sus acciones, gestos, y corporeidades- no querer estar en los encuentros, por lo que fue importante recordar que la presencia en las experiencias no era obligatoria. Los niños decidían quedarse en el grupo debido a varias circunstancias; la más influyente era la presencia y el llamado del profesor titular quien los convocaba a valorar el esfuerzo de las docentes en formación, al estar ellas trasladándose a la vereda (Tibagota, de Subachoque) desde Bogotá. Ello producía en los niños un compromiso diferente al que se tenía pensado, pero que se convertía en el motor de nuevas ideas para las docentes en formación, en la medida en que se ellas emprendían iniciativas para vincular de forma distinta a los participantes. Gracias a la constante reiteración de la participación voluntaria, los niños cuando lo veían necesario, afirmaban a las demás frases como “*aquí estamos porque queremos, no porque nos obliguen*”.

Compartidos los tres aspectos más constantes de la primera fase, es decir aquellas

situaciones que se presentaron persistentemente en los cuatro encuentros, entramos a presentar los diálogos que más generaron impacto dentro de cada encuentro. Así como se expresa a continuación, los encuentros de esta primera fase han estado íntimamente enlazados con el acercamiento a la experiencia escolar de los niños y niñas que conformaron los grupos. Estos encuentros a partir de diversas preguntas convocaron narraciones, diálogos, descripciones, reflexiones e incluso críticas a la vida escolar.

Luego de la presentación del proyecto, el encuentro *Un Colegio Ideal (Sesión I)* continúa con la exposición de una de las historietas más populares de Quino “Manolito no quiere ir a la escuela”³⁹, con un momento previo para que cada uno hiciera lectura de la imagen y con una posterior lectura colectiva, se invita al grupo a conversar alrededor de ésta con base en preguntas como: “¿*Qué está pasando allí? ¿Por qué creen que Manolito no quiere ir al colegio?*”, ante lo cual surgen varias hipótesis del porqué Manolito no quería ir a estudiar:

“-Michael: Porque se levanta muy temprano. Porque los amigos lo insultan. Porque no lo dejan jugar.

-Jerónimo: Porque, de pronto la profesora es muy regañona o no le gusta estudiar.

-Laura: Porque la profe le dice todo el tiempo qué hacer.” (Fz_E1)

Al traer la situación de Manolito a las experiencias personales de los niños, en sus respuestas la mayoría de ellos indicaron que en algún momento se habían sentido igual al personaje, y las razones de sus argumentos se iban acercando a las hipótesis planteadas:

“¿A ustedes alguna vez les ha dado ganas de no volver al colegio? ¿Por qué?”

-Diversas voces: Uyy, sí.

-Diversas voces: Porque la profesora es muy regañona, porque me levanto temprano, porque nos ponen tareas, y porque...no nos dejan jugar, y porque nos regañan.

-Miguel: A veces la profe me pega con la punta del lápiz.

-Michael: Porque lo hacen firmar observador. (Fz_E1)

-Karen: No, a mí no me gusta faltar.

-Katherine: A mí tampoco, porque luego uno se atrasa en los temas.

-Jean Carlo: Sí, yo no he querido venir porque mi cosa favorita es tocar los animales, y aquí no me dejan. (Ed_E1)

Si les dijeran a sus padres que no quieren ir al colegio algún día ¿Qué pasaría?

-Diversas voces: Nos regañan.

-Karen: Yo un día le dije a mi mamá que no quería venir y me dijo que no.

-Katherine: Es que los papás quieren que uno sea alguien en la vida.

-Karen: Sí, porque quieren que aprendamos muchas cosas.” (Ed_E1)

³⁹ Ver anexo No. 2

Teniendo como referencia los diálogos detonados por la historieta se dio paso a la construcción del mural al que los niños y las niñas, a partir de las preguntas *En mi colegio... ¿qué hay?, ¿qué pasa?, ¿quiénes están?*, iban añadiendo elementos -objetos, personas, horarios, dinámicas- que componían el ambiente escolar. Para este momento dentro de las producciones escriturales son notables las expresiones en torno a:

-Felipe: En mi colegio comemos, jugamos, hay mesas, trabajamos, a veces nos dejan jugar, hay juguetes, la profe nos regaña, nos pide leer, pero en el salón no nos deja jugar ni comer.

-Brandon: En el colegio peleamos mucho, insultamos a la profe en silencio, recochamos y a veces botan el refrigerio.

-Hellen: En mi colegio hay (...) profesores, coordinadores, rectores. Hacen salidas pedagógicas, juegos y clases. Están los profesores y nosotros los estudiantes.

-Camilo: En mi colegio hay sillas, mesas, lápices, notas, timbres, cuadernos, niños, uniformes, carpetas, pasillos, salones, tablero, marcador, terraza, clasificación de basuras, sentimientos, gafas, zapatos, cintas, celulares, pinceles, pinturas, block.

-Danna: En mi colegio (...) nos dejan muchas tareas y pelean mucho.

-Jeicob: En mi colegio (...) hay amigos, amigas y muchas profes mujeres.” (Fz_E1)

-Katherin: En mi colegio hay profesores, salones, biblioteca, tableros, salones. Pasa que peleamos y jugamos. Están los profes, mis compañeros y la cocinera.

-Laura Valentina: En mi colegio hay niños, dibujos, sillas, perros. Jugamos en el pasamanos, en los columpios, con el balón, en fin jugamos mucho.

-Laura Carolina: En el colegio pasan cosas porque se quiere aprender y estudiar. Estoy con compañeros y profesores, nos ayudamos cuando caemos o estudiamos porque nosotros somos una comunidad.

-David: Hay pupitres, sillas, biblioteca, niños, profesores. Peleamos con los compañeros, tenemos clases, hacemos tareas, talleres, evaluaciones, hacemos silencio y jugamos.” (Ed_E1)

De igual forma se siguió construyendo el mural con aquellos aspectos del colegio que eran de su agrado y los que no:

-Harold: Me gusta aprender, jugar y educarme; mis amigos, el refrigerio, el descanso y compartir, hacer pocas tareas y las canchas de fútbol. No me gustan los profesores porque nos regañan mucho y uno tiene que hacer lo que ellos digan; tampoco me gusta pelear, las groserías, las profesoras y compañeros groseros.

-Miryam: Me gusta el fútbol, leer y escribir. No me gusta que me regañen, las calificaciones son duras.

-Jonathan: Me gusta comer y la clase de educación física. No me gusta hacer tareas y los profesores, no me gustan las notas y las revisiones.

-Kevin: Me gusta el descanso porque es divertido, porque es mi tiempo. No me gustan los rectores porque regañan y me sacan de colegio.

-Michael: Me gusta cuando hay poquitos trabajos o cuando son corticos, las canchas de fútbol, el refrigerio, los balones de fútbol. No me gusta el rector, los profesores, los baños, las notas. No me gusta que nos pongan números.

-Laura: Me gustan las profesoras porque me escuchan. No me gustan mis compañeros y amigos

groseros, igual las evaluaciones.

-Camilo: Me gusta el refrigerio, el descanso, las canchas, escribir, los trabajos y talleres divertidos. No me gustan las planas, que me regañen, que me dejen sin descanso, las notas 1.0, las groserías o los insultos.” (Fz_E1)

“-Katherine: Me gustan los profesores, la cancha y los columpios. No me gustan las evaluaciones, que me regañen y perder materias.

“-Karen: Me gusta tener compañeros, tener amistad con ellos y tener a mis profes para jugar con ellos. No me gusta pelear, que me regañen y las evaluaciones.

-Laura Carolina: Me gusta el campo, los animales y la naturaleza de mi escuela.

-Valentina: Me gusta copiar, escribir, estar con mis compañeros y compartir, dibujar y cantar. A veces me aburro porque todo es igual y eso no me gusta.” (Ed_E1)

Cuando el primer encuentro es finalizado es posible ver que teniendo como eje central *La Experiencia Escolar*, ésta comienza a ser visible desde las voces de los niños y niñas; lo cual es primordial para los propósitos que se trazan en este proyecto investigativo. Con esto los niños trazaron líneas descriptivas de sus vivencias en el colegio revelando detalles de su materialidad, diversidad y complejidad: elementos físicos, relaciones humanas, cotidianidades académicas, espacios, sentimientos, entre otros. Además, enfocadas las primeras preguntas de esta sesión hacia la idealización de un colegio a partir de las nociones e intereses de cada participante; los diálogos aquí construidos se convierten en engranajes para el segundo encuentro como lo veremos enseguida.

En la segunda sesión, *Un Colegio Ideal (Sesión II)*, se da continuidad al mural iniciado en el encuentro anterior abordando de forma concreta dos preguntas que buscan construir hipótesis sobre el colegio ideal; así luego de reconocer un presente, se espera proyectar una idea y trazar el camino de su materialización: *¿Cómo sería tu colegio ideal? ¿Qué podríamos hacer para hacerlo realidad?* Como forma de provocar diálogos en torno a la idealización de un colegio se presenta a los niños la historieta “Frato - Educación obligatoria vs. Educación interesante”⁴⁰, y ante la exigencia de los niños para leer la historieta en cada grupo se escogió al lector y luego de esto fueron visibles apreciaciones referentes a la educación entendida como obligación o entendida como derecho motivado por el interés:

“Como niños ¿Qué cosas nos toca hacer obligatoriamente?”

-Katherine: Aprendernos las tablas.

-David: Venir a clase.

¿Por qué es obligación venir a clase?

⁴⁰ Ver anexo No. 3

-Laura: Para no faltar.

-David: Para no...atrasarnos.

-Karen: Porque nuestros papás quieren que nosotros sobrevivamos.

-Laura: Y quieren que salgamos adelante.

-David: No sólo aprendemos en el colegio, también en nuestras casas.

¿Qué es interesante?

-Karen: Interesante es que cuando uno sabe mucho o tiene muchos amigos, y se hace el interesante.

-Laura Valentina: Interesante es jugar con todos.

-Laura Camila: A mí me interesa tener amigos.

¿Cuándo es interesante el colegio?

-Laura Camila: Cuando es divertido.

-Karen: Cuando no estamos aburridos.

¿Cuándo es divertido el colegio?

-Laura Camila: Todos los días, pero el viernes más que todo que viene la profe Liz⁴¹.

-Karen: Y los martes cuando ustedes vienen-risas-.

-David: ¡Cuando jugamos quemados! Aquí es aburrido cuando no podemos jugar.

-Juan Carlo: Jugar en el patio es divertido.

-David: Cuidar a los perritos es divertido.

-Diversas voces: Compartir los alimentos a la hora de descanso es divertido.

-Jean Carlo: Hacer tareas es aburrido.

-Karen: Cuando nos preguntan las tablas es aburrido.

-Diversas voces: Matemáticas es aburrida.

-Diversas voces: No, matemáticas es divertido.

-Karen: Pues para mis todas son aburridas.

-David: Una materia es aburrida cuando no nos ponen experimentos.

-Karen: Español es aburrida porque escribimos mucho.” (Ed_E2)

Entonces, al haber construido diálogos en los que los niños expresaban características de su cotidianidad en el colegio, se emprendió la búsqueda de aquellos intereses sobre los cuáles los niños se sentían llamados a organizarse para mantenerlos y/o potenciarlos, como también aquellos desintereses que desde los que es necesario trabajar para garantizar el ideal de colegio. Para apreciar los aportes que expresaron los niños en cada grupo frente preguntas clave de este encuentro es importante hacer referencia aquellas cosas que se construyeron en diálogo como a ciertas escrituras que hicieron parte del mural. Desde allí para las preguntas *¿Cómo sería tu colegio ideal?* *¿Qué podríamos hacer para hacerlo realidad?* se tuvo la oportunidad de escuchar y leer aspectos plenamente relacionados con el juego, el color, el buen trato, el movimiento corporal, pocas calificaciones, el compromiso colectivo, la búsqueda de enlaces con los adultos y gobernantes a través de cartas y manifestaciones:

“¿Cómo sería el colegio ideal?”

⁴¹ Aquí los niños hacen referencia a la docente en formación que para este tiempo realiza su práctica formativa en el marco del ciclo de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil.

- Jonathan: Que las personas no sean groseras, que nos dejen ir en particular, que no nos dejen tantas tareas.
- Deivid: Un colegio ideal sería uno que tuviera torneos de luchas de mentiras, salones con x-box 360 y pistas de BMX, computadores, fichas de lego para armar cosas y decorado con muñecos de Gokú.
- Sergio: En el colegio ideal las profesoras no serían groseras, nos dejarían ir en particular para vernos distintos, tendría canchas de fútbol y los profes no dejarían tantas tareas.
- Arturo: Tendría sólo parques y canchas con rodaderos.
- Carlos: Tendría parques, uniformes diferentes, balones, salones de colores y sala de informática.” (Fz_E2)
- “-Laura Carolina: Sería como esta escuela, bonita y con lugares grandes para jugar.
- Laura Valentina: Nos ayudaríamos al caer y el tiempo sería para jugar.
- Juan: Haríamos actividades de juegos, usaríamos más la cancha y montaríamos en caballos para pasear.
- Paula: Mi colegio sería exclusivo para el juego, sería limpio y con muchos juguetes.
- David: Los niños tendrían (...) muchos animales para cuidar; se los podrían llevar a la casa, el profesor enseñaría a cuidar animales y a manejar ferraris.
- Katherine: Tendría rodaderos, profesores, mesas, cuadernos, sin evaluaciones y poco escribir. Jugariamos mucho y no pelearíamos.” (Ed_E2)
- “¿Qué podríamos hacer para lograrlo?”*
- Kevin: Hablando con el presidente y con el alcalde; y su equipo de educación.
- Jonathan: Hablar con el coordinador, hacer un contrato de pacto, hablar con el presidente.
- Owen: Pensando, hablando, construyendo, conversando, cuidando, reuniendo habilidades y fuerzas.
- Deivid: Diciéndole al presidente que si puedo construir un colegio para niños juiciosos, a través de una carta enviada por Servientrega.
- Ayelen: Pensar en cuidar lo que tenemos, cambiarlo. Hablar con el director y los profesores.” (Fz_E2)
- “-Juan: Hablando con arquitectos y contar con el sueldo de los padres para hacer un colegio. Ir a una universidad y ser un profesional para hacer realidad el colegio.
- María Fernanda: Lograr que nuestro profesor nos prepare para el colegio ideal.
- Katherine: Marchar, ir a decirle al gobernador. Decirle a mis compañeros que nos ayuden y se unan. Ir en caravana para que nos escuchen y nos ayuden.
- David: Ir a la alcaldía para que nos den un número de teléfonos y estar en contacto. Colocar también nuestra ayuda para poder construir la escuela.
- Laura Carolina: Hablar con el presidente y ayudar más juntos.
- Karen: Ir a la alcaldía.
- Rolando: Hacer una caravana y gritar.
- Jean Carlo: Hablar con el presidente haciendo una marcha.” (Ed_E2)

Sin duda los diálogos mantenidos en el primer y segundo encuentro iban dando cuenta de las nociones de participación que tenían los niños desde sus experiencias. De igual manera, los diálogos se instauran con gran fuerza a la hora de exigir a las docentes en formación ser muy persuasivas en cuanto a las formas como los niños participantes iban comunicando un real interés o algunas resistencias. Frente a las resistencias se comienza a conversar con respecto a ellas y se va concluyendo que es necesario buscar con los niños las formas más pertinentes de personificar

el proyecto para desde allí generar proximidades mucho más relacionadas con los intereses y lenguajes de los niños. Así el cierre de este encuentro estuvo diferenciado por las primeras búsquedas y propuestas hacia la identificación de los colectivos de niños. Aunque las docentes en formación estaban vislumbrando algunas pautas que en las dinámicas de los niños eran constantes y por ello podrían convertirse en referentes de identidad; se decide que antes de que sean mencionadas a los niños, sean ellos quienes las logren percibir y de esa misma forma expresar al colectivo para su elección y próxima consolidación. Al provocar un diálogo respecto a las posibilidades de los nombres del grupo fueron notorias frases como:

“¿Qué otro nombre le podríamos dar a nuestro grupo?”

-Diversas voces: Comunidad de paz, Comunidad de amor, Comunidad de paz y amor, Comunidad de educación.” (Ed_E2)

“¿Cómo les gustaría nombrar a todo esto que venimos haciendo los miércoles? ¿Cómo les gustaría que se llame nuestro grupo?”

-Diversas voces: Los amigos de Gokú, Equipo fútbol, Fútbol para mi colegio, Grupo de Sayayines, Niños que hablan, Unión de fuerzas” (Fz_E2)

Ahora bien, el encuentro *¿Cómo participo en mi educación?*, tercera sesión de esta fase, tuvo como propósito central generar un espacio en el que se conocieran las percepciones y experiencias de participación de los niños y niñas desde sus propias voces. La historieta que acompañó el debate sobre la participación y la voz de la niñez fue aquella creación de Francesco Tonucci en la que un niño dice a otro *“¡Si existimos, debemos contar también nosotros!”*⁴² y con ella lo más significativo del inicio del encuentro se materializó en las siguientes frases:

“¿Qué pasa en esta historieta?”

-Katherine: Ellos están diciendo que los deben tener en cuenta porque ellos existen.

-David: Que los escuchen porque ellos también pueden tener ideas u opiniones.

¿Qué les trae a la mente, qué les hace pensar esa historieta?

-Katherine: Que a los niños nadie los escucha.

¿Por qué creen ustedes que no los escuchan?

-Katherine: Porque son niños.

-Laura: Porque los grandes no creen que ellos pueden dar su palabra.

-David: No los escuchan porque son menores de edad.

¿Qué hace que no escuchen a los niños? ¿Por qué no escuchan a los niños?

-Rolando: Por ser pequeños.

-Katherine: Pero no en estatura, sino en edad.

-Jean Carlo: Porque no somos serios y altos.” (Ed_E3)

“¿Qué nos dice esa Historieta?”

-Kevin: El niño que está hablando está enojado.

¿Por qué estará enojado?

⁴²Ver anexo No. 4

-Felipe: Porque la profesora no le pone cuidado.

-Danna Ospina: Porque una niña no le puso atención.

Siendo niños los personajes de las historietas, ¿en qué lugares o situaciones deberían tenerlos en cuenta?

-Varias voces: En la casa, en la Fundación, en la calle, en la universidad, en el parque, en el hospital, en el centro comercial.

¿Por qué deben tenerlos en cuenta?

-Danna Lozano: Porque uno sin importar la edad se debe hacer parte de algo, de lo que estén haciendo, elaborando o decidiendo; porque somos de aquí.” (Fz_E3)

Con el fin de reflexionar en torno a las percepciones sociales que se tienen de los diversos pronunciamientos de los niños, pero en especial aquellas visibilizaciones a la hora de ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones para aspectos transversales a su vida cotidiana; se compartieron experiencias desde preguntas como: ¿qué es para nosotros participar?, ¿dónde y cómo participamos más?, ¿siento que mi voz es escuchada? ¿cuándo? Estas preguntas nos dejan lo siguiente:

“¿Ustedes qué creen que es PARTICIPAR?”

-Karen: Pues participar es digamos cuando yo estoy jugando con ella y yo les digo que sí puedo jugar. También es como cuando una persona nos dice algo y respondemos; los dos participan.

-Laura: Para mí participar es elegir o decir si quiero algo o no; si estoy o no estoy.

-Paula: Para mí participar es cuando alguien le dice a otra persona que si quiere participar y esa persona piensa si quiere o no. Es como una invitación en la que puedo decidir.

-Karen: Participar es como el juego, que yo les diga que quiero jugar y ustedes pueden decirme que no.” (Ed_E3)

“¿Dónde participas más? (lugar, nombre de los niños que consideran que en ese lugar participan más que en otros)

-COLEGIO: Camilo, Owen, Erick, Sergio, Santiago C., Santiago V., Andrea, Danna L.

-FUNDACIÓN: Camilo, Sergio, Santiago C., Santiago V., Andrea, David,

-CASA: Andrea,

-BIBLIOTECAS, TEATROS: Owen,

-EN MUCHOS LADOS: Danna, David, Danna L.

-NO SÉ: Erick.” (Fz_E3)

¿Cómo participo?

-Jean Carlo: Participo cuidando los perros y cuidando las gallinas

-Karen: Participo orando, jugando, estudiando, estando feliz, yendo a la escuela, yendo a la biblioteca, jugando en el parque y divirtiéndome.

-Katherin: Participo asistiendo al colegio, jugando, corriendo, escribiendo.

- Iván Darío: Participo en fútbol

-Laura Camila: Participo en fútbol, aprendiendo, viniendo, respondiendo evaluaciones.

- Juan: Participo leyendo, bailando y aprendiendo.

-Paula Daniela: Participo jugando, bailando, leyendo, corriendo, aprendiendo, escribiendo.” (Ed_E3)

Además de mencionar lugares y frecuencias de participación, y en vista de que la

perspectiva de derechos es una de las formas en que se está asumiendo la expresión de la participación, hubo también interrogantes y con ellos diálogos basados en la noción de derechos:

“¿Ustedes creen que en el colegio deberían preguntarles qué quieren aprender?”

-Camilo: Yo creo que sí porque es que nosotros tenemos el derecho a proponer.

¿Por qué creen ustedes que como niños tienen el derecho a proponer?”

-Andrea: Porque pues casi todo el mundo tiene derecho a algo.

¿Qué es un derecho, alguien sabe?”

-Juan Sebastián: El derecho a la alimentación.

-Michael: Hay un derecho a no decir groserías.

-David Santiago: Hay un derecho a la salud.

¿Quiénes creen ustedes que hacen los derechos? ¿o qué son los derechos? ¿dónde han escuchado de estos?”

-Andrea: En los colegios. Pues en sociales es donde nos hablan de eso, nos dicen sobre el derecho a la vida, hacemos dibujos, nos ponen a hacer trabajos de la constitución y pues ahí sale el derecho a la vida, derecho a la salud, derecho al respeto.” (Fz_E3)

“Cuando el profe llega al salón y dice: -Bueno niños, hoy vamos aprender las tablas..., ustedes le han preguntado: ¿Para qué? ¿Por qué?”

-Karen: No nos deja.

-Katherine: Levantamos la mano y a mí me dice: No hay preguntas, no hay preguntas.

-Karen: Y no nos escucha, y no nos da la palabra.

¿Y ustedes creen que eso debe ser así? ¿qué eso está bien?”

-Varias voces: No.

-Katherine: Porque deben escucharnos... nuestras opiniones.

¿Por qué?”

-Karen: Porque nosotros también tenemos derecho a decir.

-Katherine: Y a opinar.

-Karen: No sólo el profe tiene que tener la razón.” (Ed_E3)

En vista de que son los niños quienes llegan a reflexiones del derecho a opinar y a ser escuchados; se hace una mención a que los seres humanos desde niños tienen la oportunidad de ser tenidos en cuenta (a participar) en las decisiones que se tomen y que especialmente los afecten; por ejemplo, en la educación, teniendo en cuenta que es un aspecto amplio y complejo de la vida que no sólo ocurre en la escuela. Se menciona además que como personas miembros de una comunidad o grupo de personas no se debe esperar a la adultez para ser escuchados; sino que desde niños se tiene este derecho. Por tal motivo los niños en su presente deberían contar para la sociedad en la toma de decisiones.

En este diálogo sobre los derechos, se habla al grupo de la Convención de los Derechos del Niño como documento de suma importancia para los niños ya que allí se les reconoce como sujeto de derechos, figura que es reiterada por un país al firmarlo. Aterrizando el discurso a nuestro contexto nacional, se dialoga con los niños y niñas que Colombia al firmar la

Convención se compromete con la niñez (en su salud, bienestar, educación, protección) pero que este compromiso no sólo debe ser asumido en una perspectiva de infancia-futuro; sino al contrario: infancia-presente. Pues, si se piensa en el futuro (en este momento los niños expresan que el futuro es lejos) probablemente se diga, como algunos niños dijeron,: *“entonces esperemos que llegue el futuro y ahorita no hagamos nada.”* En un futuro ya se deja de ser niño, es por esto que con los niños en inmediaciones de este proyecto se aboga para que se tenga en cuenta a los niños en su presente: *"Ustedes siendo niños tienen el derecho a influir en aquello que les afecte; tienen el derecho y pueden hacerlo"*

Conviene explicitar que este encuentro ha sido uno de los más exigentes en cuanto a motivación de los niños, y de paso de las mismas docentes en formación. Esta exigencia es notoria cuando por el lado de Fusión Z los niños manifiestan no querer participar al estar aburridos pues los diálogos se han tornado extensos para ellos, más aún en un espacio que promete encuentros de creación manual e interacción corporal. Ante esto las docentes reconocen que si bien los diálogos en ocasiones han sido extensos, los lugares de participación que se han construido los niños han sido muy interesantes al punto de ser reflexiones que influyen constantemente el proyecto y la investigación misma. Tal reconocimiento hace que se preste una atención mucho más aguda a las formas como los niños se pronuncian, para que la influencia al proyecto no sólo venga de sus palabras sino también de las resistencias expresadas con sus actitudes y gestualidades. En consecuencia, a este asunto se acuerda evitar que los encuentros se centren sólo en el diálogo o en diálogos tan extensos; pues en apreciación a las dinámicas del contexto, los participantes de la Fundación Pequeño Trabajador exigen que los encuentros sean invitaciones desde la creación manual y del movimiento corporal (el juego especialmente), asuntos que deciden llevarse hacia los próximos encuentros.

Por el lado del grupo Educación Divertida la exigencia estuvo demarcada por la comprensión de las dinámicas mismas del colegio; pues la sede ubicada en Tibagota-Subachoque de la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Ricardo González cuenta con el apoyo en donaciones de una organización norteamericana y este día visitaban a los niños. Esto provocó distintas distancias entre lo que se buscaba en el encuentro y la ansiedad de los niños por saber qué les habían enviado desde lejos. Además de esto, ese día el profesor titular de la sede tuvo que

atender un asunto entre dos familias de los niños y para ello debía pedir que los niños no estuvieran en algunos momentos del encuentro. Ante las constantes salidas y entradas de los participantes, el encuentro se tornó extenso y repetitivo para quienes se mantuvieron en él. Comprender estas dinámicas abrió la opción de tener una comunicación mucho más constante de la que se tenía con el profesor titular para así acordar mejor los tiempos.

Debido a estas situaciones, la materialización total del Friso en ambos espacios no fue posible y en vista de que quedaron pendientes preguntas esenciales, se acuerda retomar aquellas preguntas faltantes dentro del siguiente encuentro, de forma tal que estas se presentarán en el material del encuentro mismo. Esta opción fue consecuente con los propósitos venideros debido a que los temas aquí tratados, fueron engranajes que se impulsaron mutuamente de forma integral.

Finalizando la primera etapa del proyecto pedagógico se desarrolla el encuentro “*Sentires en mi Colegio*” (cuarto encuentro del proyecto en general) provocando una relación directa entre los lugares de participación auténtica y cómo estos se mantienen gracias a las sensaciones de confianza, bienestar y tranquilidad que se instauran en cada espacio. Llegados a este punto es importante compartir con el lector la forma en la que los niños concretaron los nombres de sus grupos, pues se ha venido haciendo referencia a estos nombres, pero no se ha dicho cómo se llegó a ellos en razón de que es en este encuentro donde todo se confirmó.

La elección colectiva del nombre Fusión Z (Fz) para el grupo de niños y niñas que tuvieron como punto de encuentro la Fundación Pequeño Trabajador, tuvo su esencia en dos razones: la primera de ellas es el gusto por la trilogía de la serie anime de televisión Dragon Ball, gusto que se hace evidente en la incidencia que se marcada en las dinámicas y diálogos de los niños y niñas. Básicamente las docentes en formación notan este gusto y lo confirman con el grupo en distintas ocasiones, incluso con las niñas, pues se creía que ellas eran distantes a este y no resultó así; por ello se centra la mirada en este y se analiza cómo se moviliza en dicho programa el sentido de la participación, encontrando que ésta se manifiesta en múltiples acciones que van desde diálogos en grupo con proyección a la toma de decisiones, hasta entrenamientos individuales y/o colectivos a partir de técnicas de artes marciales que buscan la protección y el

ataque. Algunas de las técnicas más populares de la serie y que tienen que ver con la participación son: la Genkidama, el Kaioken, el KameHameHa y la Fusión. Al analizarlas con el grupo, los niños notan que la Fusión es la más cercana al sentido de participación que aquí se promueve (tener un interés en particular, contar con el apoyo de otro para cumplirla y enfocar un punto para generar el ataque en protección de algo o alguien):

“¿Qué se necesita para la fusión?”

-Santiago: Fusionarse.

-Felipe: Como la metamorfosis.

-Jonathan: Para hacer la Genkidama se necesita la energía de todas las personas.

¿Qué hace la fusión en los personajes? ¿Para qué les sirve?

-Deivid: Para concentrar el poder y ser más fuertes.

-Michael: Hace que se unan, se vuelvan uno, para lograr lo que se quiere

-Danna: Como los hace más fuertes les ayuda a cumplir más rápido a la misión” (Fz_E4)

Los niños y niñas entonces se sienten atraídos por elegirla como la identidad de su grupo añadiendo a ella la “Z” como forma de confirmar la incidencia de la serie televisiva en esta elección. Para el grupo de participantes reunidos en la sede de Tibagota de la I.E.D. Ricardo González, el nombre elegido tiene una fuerte influencia del juego y del tema central de todo el proyecto. Esta influencia fue notoria cuando las maestras, al iniciar el encuentro, preguntaron a los niños cómo se habían sentido hasta el momento en los ejercicios realizados. Los siguientes aportes se constituyeron en ideas iniciales para la elección del nombre:

¿Cómo se han sentido con todo esto?

-Algunos en coro: Bien...

-varias voces: Algunas veces mal

-Katherine: Queremos hacer actividades jugando (Ed_E4)

Aunque los niños en un inicio buscaban expresar propuestas de nombres relacionadas con sentimientos que percibían en su vereda o con temas relacionados con los animales, la música, el reggaetón, entre otros; el grupo mismo comienza a notar que es necesario que el nombre comunique aquello que nos convoca y sobre lo que estamos trabajando. Ellos comienzan a enfocar los temas que se han tratado (educación, derecho, juego, participación, niños) y poco a poco van perfilando su nombre:

“Se ha hablado que en nuestros encuentros de diálogo la clave está en participar ¿Será que en el juego la clave es participar?”

-Katherine: Sí, porque podemos participar jugando con los demás.

¿Cómo podemos crear un nombre que una la educación y el juego?

-Katherine: La comunidad de la educación divertida o sólo Educación divertida.

- David: ¿La comunidad de la infancia?
- Jean Carlo: La comunidad de los animales.
- Laura: Educación de todos.
- Katherine: Diversión aprendiendo.
- Karen: Comunidad de todos.
- Laura: Educación de juegos.
- Profe Erika: Jugar la educación.” (Ed_E5)

Antes de ser sometidas las diferentes propuestas a votación, Katherine defiende su aporte argumentando que ella estaba teniendo en cuenta tanto la forma como el grupo trabajaba (a partir de la idea de comunidad de indagación), como el tema más importante para ella: la educación. Sus compañeros lo analizan de esa forma y por votos mayoritarios se elige el nombre: Educación Divertida (Ed).

Escogidos los nombres de los grupos, las docentes en formación comienzan a tener en cuenta estos lenguajes como ejes para la construcción de los materiales que permitirán abarcar los temas de trabajo. Luego bien, el encuentro se comienza a centrar en buscar en las voces de los niños aquella hipótesis que se tenía sobre la relación sentir-participar, esto a partir de preguntas sobre qué hace que se quiera participar en un lugar o no en otro, o cómo se diferencia la participación de las personas en un espacio o tiempo determinado. Básicamente y casi que en unísono los niños comparten que lo más importante para participar es sentirse bien y en confianza, estar tranquilos y no obligados, aunque en el colegio muchas veces se sientan más obligados que motivados. Luego de esto, se da paso al desarrollo material de la sesión, tal como se indica a continuación.

Para abordar la temática central de este encuentro las maestras en formación diseñaron materiales⁴³ que estuvieran relacionados con los lenguajes que identificaban a cada grupo. De esta manera, para Fusión Zeta se diseñaron cubos con la temática de las esferas del dragón, y en el caso de Educación Divertida se diseñó un rompecabezas de doble anclaje (es decir que cada niño armaba individualmente una parte, que luego sería parte de una construcción colectiva más grande). Cada material contenía las mismas preguntas con relación a los espacios del colegio y los sentires de los niños allí, así como la posibilidad de participar en ellos.

⁴³ Ver anexo No. 5

Se procede a dialogar con los niños sobre los sentimientos que han experimentado estando en la escuela, y de allí se mencionan algunos de ellos: miedo, amor, alegría, tranquilidad, tristeza. Aquí las maestras en formación comentan con los niños cómo los espacios que habitan tienen gran influencia en las sensaciones que viven, por ejemplo, el parque produce alegría o emoción, así como estar en un hospital puede producir otras sensaciones muy diferentes. De esta manera se socializó con los niños el propósito del encuentro diciéndoles que el interés está en conocer cómo se sienten en la escuela, y en cuáles espacios les gusta estar más y por qué, igualmente, sin descuidar la categoría principal de la participación, se les pide a los niños que piensen en qué lugares de la escuela pueden participar con mayor libertad. A continuación, se mostrarán algunas de las respuestas en los diálogos desarrollados:

¿En qué lugares del colegio creen ustedes que tienen más participación?

-Felipe: En el descanso.

-Sergio: Porque ahí las profesoras no nos regañan.

-Jonathan: Yo digo que en el salón, porque colocan más atención.

-Danna: Ummm, yo, en la sala de informática, porque allá hacen muchas preguntas de computadores.

¿De qué maneras participamos en el colegio?

-Felipe: Comiendo, trabajando, jugando...

-Jonathan: Levantando la mano.

-Sergio: En la tarima.

-Jonathan y Sergio: No.

-Andrea: A veces no les importa cómo nos sentimos nosotros, porque nos regañan y nos dicen “ahh eso les pasa...” (Fz_E4)

Seguido a esto se desarrolló a la actividad, los niños procedieron a armar los rompecabezas y el cubo, respondiendo las preguntas que estaban allí. Estas son algunas de las respuestas escritas por los niños:

En mi colegio... ¿cómo me siento? (se parte de una pregunta general y luego se pregunta por lugares específicos)

-Yerson Melo: Bien porque es divertido y triste porque la profe nos regaña.

-Danna Cantor: Yo me siento alegre porque en mi colegio hacemos muchas cosas diferentes y me hacen sentir bien.

-Andrea Parra: Yo me siento mal porque los profesores me votan los cuadernos.

-Andrés Felipe Ortega: Bien porque estudio, porque me porto bien.

-Jonathan: Yo me siento mal porque los profesores me gritan. (Fz_E4)

-Katherine: Bien y muy feliz, me gustan mucho las actividades.

-Karen: Feliz por tener a mis compañeros y a mi profe.

-David: Bien, sólo a veces aburrido. (Ed_E4)

Salón de clases:

-Sara: Triste.

-Juan: Regular.

-Karen: Aburrida porque nos hacen escribir mucho y estar sentados. (Ed_E4)

Zona de recreo:

- Yerson Melo: Bien porque es divertido
- Danna Cantor: Bien porque comparto con mis amigos.
- Andrea Parra: Bien, no hay profes. (Fz_E4)

Sala de profesores, Coordinación, Rectoría:

- Yerson Melo: Bien porque ayudo a la profe.
- Danna Cantor: Preocupada por lo que van a decir.
- Felipe: Asustado por los regaños (Fz_E4)

Cuando los niños terminan de escribir y armar sus materiales se realiza una conversación final que gira en torno a la importancia de interesarse por cómo se siente el otro, ya que esto garantiza que se fortalezca una base de seguridad que potencie la participación. Asunto que sólo es posible en medio de un ejercicio de diálogo y cercanía. Ante este diálogo gracias a una de las participantes surge una hipótesis que afirma que por el hecho de ser niños no los iban a escuchar, esto genera que otra participante dé su punto de vista, aportando lo siguiente:

- Andrea: Sí, porque como todo humano uno tiene derecho, pero a veces nos escuchan y a veces no. Como ser humano uno también tiene los mismos errores que los demás, como de niño hasta de grande, a ustedes creo que les ha pasado...Pues yo pensaría que hicieran un grupo que cuando alguien quisiera oír, pues fuera allá y lo escucharan, le prestaran atención...Me gustaría que pusieran eso en los colegios para que cuando uno se sienta amargado o triste o algo así para que nos escuchen... (Fz_E4)

Con la conversación en desarrollo algunos niños comparten las respuestas que escribieron con relación a la importancia de su voz en el proceso educativo.

¿En mi colegio, mi voz es importante?

- Yerson Melo: Sí porque cuando levanto la mano me dan primero la palabra.
- Danna Cantor: Sí porque si no tuviera voz no podría hablar ni darle mi opinión a las demás personas.
- Jhonatan: Sí porque sin ella no puedo hablar. (Fz_E4)
- Paula: Sí porque yo digo cosas importantes.
- Katherine: A veces, porque el profe está ocupado.
- María Fernanda: Sí porque todos tenemos derecho a hablar.
- Laura: Sí porque mis ideas tienen fuerza. (Ed_E4)

Desde los aportes anteriores se dio por concluida la sesión, haciendo énfasis en un elemento que se había mencionado en algunas participaciones de los niños, el cual tiene que ver con el “derecho a ser escuchados” que, si bien está planteado en la Convención, este encuentro dio cuenta, desde la voz y experiencia de los niños, que quizá no se estaba desarrollando tal derecho o al menos dando garantía de él en las dinámicas habituales de la escuela. Pues se percibe como los niños mencionan que pocas veces son interlocutados hacia aquello que opinan,

sienten o proyectan de su propia experiencia escolar. Se menciona a los niños que con esta sesión ha culminado la primera fase, y que en las siguientes seguirían hablando de estos temas pero buscando las formas en las que se podrían exigir y proponer las ideas que han salido a flote.

3.4.2. Resultados en Fase 2: *¿Quién y cómo se organiza mi educación?*

La segunda fase del proyecto se centró en la pregunta por la política educativa y cómo ésta direcciona y organiza las dinámicas dentro de la educación. Y dada la amplitud de temas que abarca dicha política en el país, se hizo necesaria una delimitación la cual -en coherencia con la influencia protagónica que se busca de los pronunciamientos participativos de los niños y las niñas- se hace desde los mismos aportes de los niños. En vista de que en la fase anterior los temas más recurrentes dentro del discurso de los participantes, en torno a su experiencia escolar, fueron: *juego* (distribución de tiempos y estipulación de horarios, donde prima la reflexión y el gusto por el juego), *evaluación* (relacionada frecuentemente con procesos de sanción y castigo, cuestionando metodologías) y *roles* (surge desde cuestionamiento por responsabilidades, cargos, y límites en las relaciones entre sujetos); estos mismos son escogidos como ejes de discusión de la política educativa y su relación con la experiencia escolar. Además del filtro provocado por las constantes en los diálogos con los niños, es importante aquí mencionar que, para concretar un análisis de la política más cercano al contexto de los niños y niñas, un segundo factor de selección radicó en la pesquisa de la normatividad vigente y relacionada con las edades y ciclos escolares que cursan los participantes.

Con todo esto, la pregunta principal de esta fase fue *¿Cómo las políticas educativas influyen las experiencias escolares de los niños, especialmente en factores de juego, evaluación y roles?* y con ella el interés fue buscar qué decía la política sobre el juego, sobre los procesos evaluativos como también sobre los diferentes roles que los sujetos debían asumir en las instituciones de educación formal. Luego bien, nace aquí el propósito relacionado con determinar junto con los niños, cuánto de la política se evidenciaba en las experiencias compartidas en las primeras sesiones, para así, poder argumentar vacíos y proponer constructivamente sobre tales políticas.

Para lograr lo anterior, se tomó la perspectiva de política vista como aquel conjunto de

pensamientos y acciones que buscan dar orientación a diversos asuntos de la vida social desde la participación de los sujetos que conforman la sociedad. Fue así como se realizó la relación entre las categorías de participación, política educativa y experiencia escolar. Tal relación significó un reto para las maestras en formación al momento de decidir cómo se desarrollaría esta noción con los niños, sin que esto significara la transformación de los encuentros en una sesión catedrática donde se explicara “cómo funcionan las cosas en la política”, sino que, por el contrario, se diera continuación a aquella línea lúdica y metodológica donde la pregunta es el punto de partida que provoca e invita a participar, así como los intereses que identifican a los grupos. Pero, finalmente, se consideró que en algunos momentos de los encuentros en esta fase iba a ser necesario un componente teórico, si se puede llamar así, en donde se hablara más concretamente con los niños sobre el tema central; optando por un balance cuidadoso entre estos dos elementos: lúdico y teórico.

Un ejercicio importante al iniciar esta fase consistió en retomar las gráficas con las que se presentó el proyecto en la primera sesión; con esto los niños pudieron ver hasta dónde se había llegado, y en dónde se encontraba el trabajo ahora, permitiéndoles conocer también el recorrido faltante. Dicho ejercicio de recordación y memoria sobre lo que se había logrado en los encuentros fue un ejercicio constante que poco a poco los niños fueron asumiendo, pues eran ellos quienes comentaban lo realizado, dando también posibilidad a las maestras de observar si se estaba logrando causar la motivación suficiente para que los niños no olvidaran tan fácilmente lo discutido en los encuentros. El siguiente aporte es un ejemplo de ello:

¿Quién puede hacer un resumen de lo que conversamos o hicimos en la primera fase de nuestra comunidad?

-Katherine: vimos una historieta, también miramos cuál sería el colegio ideal, para nosotros, si nosotros éramos escuchados o no... también armamos un rompecabezas... (Ed_E5)

Dando inicio al quinto encuentro *¿Política educativa?, ¿y eso con qué se come?*, se preguntó a los niños qué entendían por política, al igual que quiénes eran los responsables o interesados en organizar la educación. A continuación se exponen algunos de los aportes:

¿Qué saben sobre la palabra “política”?

-Mafe: Es cuando están votando por un presidente

-Paula: De que voten por un alcalde o por alguien

-Karen: Políticos es cuando quieren que arreglen la carretera, cuando quieren que todo salga bien.

-Katherine: Política es como cuando una personas que quiere ser presidente hace como propagandas, pega letreros, se va a las casas, donde las personas para que voten por él. (Ed_E5)

¿Quién y cómo se organiza mi educación?

-Katherine: Los profesores y los papás.

-Karen: A la alcaldía...a la gente

-Katherine: A la gente adulta...y a los niños también

-David: Al mundo. (Ed_E5)

Después de que los niños compartieran sus nociones sobre política, las maestras no afirmaron o desmintieron sus aportes, sino que los invitaron a cuestionarlos con otras preguntas o afirmaciones que llevaron a los niños a considerar sus respuestas, pues se esperaba que poco a poco fueran ellos quienes hicieran tal ejercicio. Lo anterior es mencionado a los niños, diciéndoles que el propósito es que después de vivida la experiencia del encuentro se pueda llegar a una definición colectiva sobre lo que es política, y cómo se relaciona con los temas que se han abordado en la primera fase.

Así pues, el ejercicio consistía en resolver ciertas problemáticas expuestas por una población en particular que dirigía un pliego de peticiones⁴⁴ a los niños; ellos debían evaluar el caso y actuar según las necesidades y prioridades de las comunidades haciendo uso de un presupuesto económico destinado para solucionar los inconvenientes de la población. Además de eso también debían construir acuerdos de convivencia para aquellos lugares que habían construido o mejorado, por ejemplo, si la población requería un hospital, los niños, en su papel de líderes comunitarios, no sólo debían suplir el hospital, sino que debían construir unas normas generales para el buen uso y conservación del espacio.

Se diseñaron y brindaron materiales para la construcción de una maqueta, con el fin de que el ejercicio fuera mucho más vivencial para los niños. En el caso de Fusión Zeta, se manejó un componente que hacía referencia a Dragon Ball Z -las cápsulas Hoi Poi para poder comprar lo que necesitaran-, y en Educación Divertida se planteó la problemática desde el contexto rural.

Esta sesión demandó un trabajo en grupo muy bien articulado, si se quería desarrollar con éxito. Tal situación causó algunas tensiones entre los niños, y varios de ellos expresaron su disgusto por diferentes razones: no se estaban escuchando las ideas o, por el lado contrario, no daban ideas, dejaban a alguien trabajando sólo y sin ayuda, no lograban definir quién se

⁴⁴ Ver anexo No. 6

encargaría del manejo del dinero, entre otras dificultades. En tales casos, las maestras mediaron con los chicos animándoles a tener paciencia y tolerancia entre ellos, al igual que en los momentos de indecisión con respecto a la compra de algún elemento, o a la ubicación de las construcciones dentro de la maqueta⁴⁵.

En medio de los encuentros fue necesario que las maestras motivaran a los niños a continuar, pues hubo momentos de presión alta, y algunos niños fueron alejándose de la dinámica, sin participar más. En esta situación las maestras dieron algunas ideas con respecto a la forma en que podían organizar el trabajo, por ejemplo, delegando tareas entre ellos o escogiendo a un líder para ciertas decisiones, esto fue tomado en cuenta por los grupos, haciendo notorio un cambio en la actitud de la mayoría de los niños, provocando un mejor ambiente en los lugares de trabajo.

Cuando los grupos dieron por terminada la construcción de las maquetas, lo que indicaba que habían logrado darle solución a los problemas más relevantes de las poblaciones, se dio paso a la construcción de los acuerdos o normas que los ciudadanos debían acatar para garantizar una buena convivencia y cuidado de los espacios. A continuación se mencionan algunas de las normas formuladas por los niños:

¿Cuáles son las normas o instrucciones que crearon para la población?

-Sara (Grupo1): No tirar basura a las calles, no maltratar la naturaleza, respetar las señales de tránsito, en el hospital: atender a las personas sin preguntarles si tienen papeles o no, reciclar, no botar la comida, hacer las leyes de educación y la paz. Estas son las leyes de seguridad, pues lo más importante es que la comunidad tenga un espacio seguro. (Fz_E5)

-Karen: Que los niños del colegio, cuando vayan al salir del colegio, tengan cuidado para ir a sus casas. Cuando estén jugando tengan cuidado y no vayan a romper las ventanas. Socializar con todos las normas de convivencia. (Ed_E5)

Debido a que el ejercicio abarcó más tiempo del esperado en ambos grupos, no se logró realizar el cierre del encuentro como se quería -reflexionando sobre el ejercicio, e intentando hallar conexión con lo realizado en sesiones anteriores-. A pesar de esto, las maestras intentaron realizar una breve conversación al respecto, pero era evidente que los niños estaban cansados y agotados con el ejercicio que acaban de hacer. En medio de la conversación final en Educación Divertida una de las niñas expresó su deseo de dar terminada la sesión así:

⁴⁵ Ver anexo No. 9

¿Hallan alguna relación con el ejercicio que hicimos hoy y la política?

-Katherine: No me parece, como que no tiene nada que ver.

-Mafe: No, porque no hay personas para votar.

-Karen: Yo lo que quiero es que no hablemos más y pongamos las personas -refiriéndose a los muñecos que irían en la maqueta-(Ed_E5)

Las maestras recomendaron a los niños pensar sobre el ejercicio realizado, e intentar buscar conexiones dialogando entre ellos, en sus casas. De esta forma se dio por concluida la sesión que inauguró la segunda fase.

El sexto encuentro *Política Educativa en mi realidad escolar* tuvo como fin dar cuenta de las conexiones existentes entre las sesiones anteriores, haciendo mayor énfasis en la participación como posible acción política de los niños y las niñas para lograr transformar sus experiencias escolares. Fue así como la búsqueda previa de las políticas⁴⁶ que serían expuestas y dialogadas con los niños se definió, teniendo como filtro los tres temas concurrentes durante la primera fase (tiempos y juego o, evaluación y roles), así como el ciclo de escolaridad en que se encuentran los niños (básica primaria), como se había dicho al inicio de esta fase, pues en materia de política educativa son demasiados los productos existentes.

El material que se diseñó estaba compuesto por tres infografías⁴⁷ que gráficamente incluían el lenguaje característico de cada grupo focal: en Fusión Zeta se presentaron algunos personajes de la saga Dragon Ball Z, y en Educación Divertida se presentaron imágenes alusivas al juego. Cada una de las infografías contenía la política actual con respecto a la organización del tiempo, la evaluación y los roles en la educación básica primaria.

Al iniciar el encuentro se retomaron preguntas de la sesión anterior, pues en el caso particular de Fusión Z algunos niños asistieron por primera vez, y otros de ellos no habían estado en la sesión anterior, por lo cual se presentaron también las gráficas de las fases nuevamente, contextualizando a los niños que no conocían el proceso o se habían alejado de él. De manera más concreta las maestras también socializaron los hallazgos sobre los tres temas concurrentes en los encuentros anteriores; los niños se mostraron de acuerdo con los hallazgos, pues

⁴⁶ Ver anexo No. 7

⁴⁷ Ver anexo No. 8

reconocieron que el juego, la evaluación y los roles salieron a relucir con mayor fuerza en las producciones escriturales de la primera fase.

En consecuencia, y antes de presentar las infografías, surge nuevamente la reflexión en torno a la pregunta sobre lo que era política, como temática central de esta segunda fase.

¿Para ti qué es política?

-Deivid: Es para ayudar a la gente, y a construir nuevas cosas.

¿Quiénes hacen la política?

-Brandon: El gobierno

-Kevin: Las personas

-Michael: La alcaldía (Fz_E6)

En este punto se trae a colación el ejercicio de la maqueta, en donde se pregunta a los niños si lograron encontrar alguna relación con la política. Algunos no responden, y unos dicen decididamente que no hay relación. Es por esto que las maestras recuerdan que el propósito del ejercicio anterior no se centraba en armar una maqueta, sino en solucionar las problemáticas que enfrentaban dos poblaciones, y requerían del apoyo de los niños; también se hizo referencia a los acuerdos creados para la convivencia de las poblaciones. En consecuencia, se afirmó que la política no se reduce meramente al acto de votar pues, de ser así los niños no tendrían la posibilidad de participar debido a que el voto es un derecho que se hace vigente cuando se cumple la mayoría de edad. Por eso se invitó a los niños a considerar una nueva perspectiva de política, pues en las primeras sesiones del proyecto se había planteado la idea de participar, escribiendo una carta o haciendo una marcha, según lo que ellos mismos propusieron.

Con la realización de los acuerdos creados en el ejercicio anterior, se dio un punto de partida, al realizar las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las normas, acuerdos o políticas dentro del salón de clase?

-Katherine: No hablar, no interrumpir a los profesores,

-Karen: Respetar a nuestros compañeros

-Mafe: No botar basura en el salón

-Varias voces: venir en uniforme...

-Katherine: Traer cuadernos, lápices, esferos...

¿Y qué pasa cuando incumplimos esas políticas?

-Katherine: Nos regañan

-Karen: Que el profesor nos puede bajar la nota

-Varias voces: perder el año

¿Qué pasaría si en el colegio no hubiera normas?

-Katherine: Haríamos lo que quisiéramos, pelearíamos mucho (risas)

-Varias voces: No respetaríamos.

¿Quién hace la política en este país?

-Katherine: Nosotros. Poniendo leyes y cumpliéndolas... El presidente y el alcalde hacen las leyes... Lo que ven que es bueno para que vivamos mejor. (Ed_E6)

En este punto las maestras exponen las infografías a los niños, diciendo que Colombia se organiza en ministerios, los cuales tratan áreas específicas de la sociedad por medio de leyes y decretos que buscan garantizar la solución de inconvenientes en tales áreas. La educación está a cargo de uno de esos ministerios, por lo que también está direccionada por normas que tratan diversos temas, como por ejemplo el horario escolar, las materias académicas, el manual de convivencia, entre otras. Seguido a esto se inicia la lectura de las infografías, los niños se turnan para leer haciendo pausas para discutir los puntos. A medida que se leen las infografías, las docentes en formación van acercando a los niños a temas relacionados con el juego, la evaluación y los roles y cómo estos son tratados en la política educativa.

De la lectura de las políticas surgieron opiniones, como por ejemplo la siguiente situación. Debido a que la política relacionada con la organización del plan de estudios y tiempos dentro del horario escolar, menciona que se debe tener en cuenta las opiniones de la comunidad escolar, incluyendo a los niños, se pregunta cuáles serían sus opiniones al respecto:

¿Qué podríamos tener en cuenta para organizar los horarios y el plan de estudios?

-Diversas voces, en distintos momentos: El orden de las materias, Que el descanso sea primero, Que entremos más tarde, Que sean menos horas. (Ed_E6)

-Sebastián: A mí me gustaría cambiar el descanso para la última hora.

-Sara: Entramos muy temprano...a las 5am.

-Esteban: Yo sí creo que deberían hacer el horario con nosotros. (Fz_E6)

Algunos niños están de acuerdo con que se invierta más tiempo para el juego, pero hay otros que no, pues dicen que estudiar es más importante porque de ello depende el aprendizaje. Por tal razón se formula la siguiente pregunta:

¿Cuándo yo juego no aprendo nada?

-Katherine: Sí aprendemos, a jugar, a tener una buena convivencia, a ser más tolerantes.

-Karen: Aprendemos a valorarnos los unos a los otros, a ser más respetuosos. (Ed_E6)

-Michael: Yo quiero cambiar el horario por matemáticas...por tiempo de juego. El juego es importante porque nos permite tener diversión. (Fz_E6)

Luego de que se escuchan más aportes e ideas que surgen del diálogo con los niños, se pregunta si ellos realmente quisieran ser parte de tales construcciones, pues implicaría un compromiso y responsabilidad muy grandes. Todos responden afirmativamente en coro.

Cuando el tiempo de los encuentros se está agotando sólo se han leído y discutido las infografías relacionadas al juego y la evaluación, en donde han surgido algunas ideas previas que podrían convertirse en argumentos o propuestas para aportar a las políticas educativas; queda pendiente abordar en la siguiente sesión la política sobre los roles dentro de la educación. De esta manera se concluye el sexto encuentro y la segunda fase.

3.4.3. Resultados en Fase 3: Cartas a quien pretende educarme

En el inicio de la tercera fase, se dio continuidad al ejercicio de las infografías sobre las políticas educativas que había quedado inconcluso en la sesión pasada. Es por esto que tanto en el séptimo encuentro *Comunicamos críticas y propuestas a la Política de nuestra Educación* como en el octavo encuentro *El camino de la participación continúa* sigue la construcción de propuestas y argumentos que serán comunicadas a directivos escolares y representantes gubernamentales. A continuación se exponen algunas de las discusiones y propuestas con respecto a la evaluación y los roles en la política educativa:

¿Para qué los evalúan?

-Esteban: Para ver si pasan el año

-Danna Cantor: Para repasar lo que se hizo en todo el año. (Fz_E7)

¿Cuándo inicia el año escolar les dicen qué aprenderán?

-Michael: Sí. Nos dicen “hoy vamos aprender tal cosa...”

-Esteban: Mi propuesta sería que la profe nos pregunte a nosotros, a cada estudiante, y nos pregunte que qué queremos aprender. (Fz_E7)

¿Cuál es el rol de ustedes en el colegio?

-Esteban: Estudiantes, aprender, ser inteligentes.

-Michael: Estudiar...

¿Cuál es el rol del profesor?

-Michael: Enseñar... ¿evaluar? (Fz_E7)

Conceptos como “rol”, “currículo”, “plan de estudios”, “PEI”, tuvieron que ser muy bien explicados por las maestras para lograr que los niños entendieran las políticas que se estaban abordando, lo que significó considerablemente la extensión de las discusiones que se realizaban, pues se quería garantizar realmente la comprensión del ejercicio. Por eso, antes de iniciar la redacción de la carta, se hizo una recapitulación de los tres temas conversados:

¿Esto que está aquí escrito qué es? (se señalan las 3 infografías)

-Felipe: La política... la educativa, la del colegio y ya.

-Jonathan: La del juego y la del colegio. (Fz_E8)

¿cuáles son esos tres temas?

-Owen: Juego

-Felipe: Participación

-Esteban: Política

-Jonathan, (fijándose en los títulos de las infografías): Evaluación y Política de Juego, ésta es de lo que hace cada uno en el colegio, la de los papeles. (Fz_E8)

¿Qué piensan de las políticas que conocimos hoy sobre los tiempos y la evaluación?

-Nicolle: Chévere.

-Karen: Ahora entendemos mejor (Ed_E7)

De igual forma, se recordó con los niños que, como se había dicho en un principio, todo lo que se había hecho se iba a materializar al final en una carta o marcha, dependiendo de las propuestas que surgieron. Es importante recordar que en este caso los niños de Educación Divertida propusieron en el segundo encuentro hacer una “caravana” hasta la alcaldía, llevando carteles que hicieran mención a la participación de los niños en su educación, y estando allí pedir el espacio para dialogar con un representante del gobierno, exponiendo los puntos y propuestas construidas. Esta opción fue dialogada con el maestro titular, quien comentó lo dificultoso de la gestión que se debía realizar en cuanto a permisos, papeleos, y que el tiempo era muy prematuro para realizarlo. Por tal razón, fue necesario comentar a los niños que no se podría hacer la manifestación que habían propuesto, pero sin rechazar del todo la idea, se consideró con ellos poder realizarla en el año 2017 con mayor planeación. Como alternativa a considerar, las maestras les contaron que en Fusión Z se había tomado como opción una carta que fuera enviada a diferentes personas: padres de familias, rectores, profesores, coordinadores, alcaldes, ministros y hasta el presidente de la nación. Los niños accedieron, y es por tal razón que en ambos grupos se realizó la redacción de la carta.

Para darle inicio, se hicieron algunas preguntas a los niños, que ayudaran a guiar u orientar el ejercicio, así como la elaboración de un borrador, pues la carta se iba a construir en conjunto, escrita por el puño y letra de los niños. Se trajeron cartulinas blancas grandes, para que los niños pudieran escribir con facilidad, dando oportunidad a que todos pudieran aportar. Esta son algunas líneas de las conversaciones que se tuvieron:

¿A quién vamos a dirigir esta carta?

-Katherine: A la coordinadora...directivos. Al presidente (risas)

-Karen: Al rector, a los profesores...el alcalde. (Ed_E7)

Recordemos algo: ¿para quién es la carta que vamos hacer?

-Diversas voces: Para el presidente, para la Alcaldía y para los que quieren conocer nuestras ideas. (Fz_E8)

¿Para qué vamos a llevar esa carta? ¿Cuál es el motivo?

-Cristian: Para que nos oiga el presidente

-Felipe: Para cambiar la educación (Fz_E8)

¿Qué diremos en esta carta?

-Katherine: Que ¿Por qué nosotros no participamos? en votar y en muchas cosas ¿Por qué nuestra opinión no cuenta?

-Nicolle: ¿Por qué no nos hacen caso?

-Katherine: ...Si nosotros también tenemos buenas ideas

Luego de esa conversación inicial, se comentaron detalles más prácticos sobre la estructura de la carta: cómo debía iniciarse, y se organizó la forma de trabajo: quiénes escribirían, cuáles sería los puntos iniciales, qué se contaría del proceso y cuáles serían las propuestas concretas. Los niños decidieron que después de la fecha y el saludo, se presentarían los grupos diciendo el nombre de la comunidad y de dónde eran; también se debía contar lo que se había realizado en los encuentros:

¿Qué vamos a contar de lo que hicimos aquí?

-Nicolle: Que nos han dado la explicación de la política, y entonces de aquí surgen nuestras preguntas.

-Karen: Que hemos leído algunas leyes, que nos han dado muchas preguntas interesantes. Entonces queremos saber qué dice usted.

-Mafe: Hemos leído y dialogado sobre el colegio...

- David: Hemos hablado sobre nosotros.

-Katherine: Hemos hablado sobre el derecho a la participación y educación. Que nos dejen participar.

-David: Sí, porque nosotros también hacemos parte de Colombia. (Ed_E7)

Al momento de preguntarle a los niños cuáles eran las propuestas, se notó que no estaban seguros de ello, por lo que fue necesario recordar nuevamente lo que se había hablado con respecto a las políticas leídas, tomando cada tema por aparte, y así no se confundieran con todo el proceso. Se empezó con el tema relacionado con el tiempo y el juego dentro del colegio:

-Felipe: Que el horario fuera diferente, con más horas de juego. (Fz_E8)

-Karen: Que hayan más espacios para el juego... (Ed_E7)

-Owen: Que se dejara antes de matemáticas... porque era importante porque nos enseñaba a vivir y a conocer al otro. (Fz_E8)

Otras propuestas que surgieron tenían que ver con disminuir la asignación de tareas para la casa, y aprovechar mejor el tiempo en clase, desde una metodología que permitiera a los niños que entendieran mejor, ayudar a sus demás compañeros. También, con relación a lo anterior, se propone que los maestros no hagan tanto uso de guías y talleres, sino que los temas puedan ser desarrollados en trabajos prácticos y mesas redondas en la jornada escolar. Por último, los niños

proponen que se les dé la oportunidad de opinar y sugerir propuestas al horario escolar y al orden de las materias.

Sobre el tema de evaluación y roles surgieron propuestas muy similares, que tenían su fundamento en el derecho a la participación, donde los niños puedan conocer y comprender las dinámicas de su experiencia escolar, siendo escuchados y tenidos en cuenta. Algunas de las propuestas y discusiones fueron las siguientes:

¿Por qué quieren ser parte de la construcción del plan de trabajo?

-Nicolle: Estoy de acuerdo con la idea de que haya un diálogo sobre las decisiones que se hagan en el salón, que el profe nos explique y nosotros también

-Katherine: Porque estaríamos más orientados (Ed_E8)

-Cristian: Yo recuerdo que hablamos que sería bueno que nos mostrarán cosas al iniciar el año y así nosotros estamos pendientes de qué nos calificarán.

-Esteban: Pues eso es difícil porque es un tema que lo manejan sólo los profes

-Owen: Pero nosotros debemos manejarlo porque no sólo ellos pueden decidir qué sabemos y qué no

-Sara: Sí, por eso proponemos que nos digan cómo va ser o que nos dejen participar en eso. (Fz_E8)

Los niños y las niñas que participaron de este proyecto, firmaron la carta que habían construido, dando cierre a la actividad. Presentamos aquí la producción de las acciones comunicativas (cartas) en cada grupo:

Tabla No. 7. Producción de Acciones Comunicativas: Cartas⁴⁸

| <i>Fusión Z</i> | <i>Educación Divertida</i> |
|---|---|
| <p>Bogotá, diciembre de 2016</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá, Ministerio y Secretaría de Educación, Directivos y Docentes</p> <p>Nosotros, los niños y las niñas del grupo Fusión Z, hemos estado reuniéndonos para cambiar algunas realidades del colegio, leyendo y conversando sobre los derechos a la educación y participación que tenemos. Desde allí hemos construido algunas propuestas teniendo en cuenta tres temas que nos han llamado la atención, los cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tiempos y juego: Consideramos que el juego es muy importante para nosotros porque nos divertimos, descansamos y | <p>Tibagota, Subachoque, diciembre de 2016</p> <p>Señores: Alcalde, coordinadores, rectores, directivos, profesores</p> <p>Reciban un cordial saludo. Somos los niños y las niñas de la comunidad de la Educación Divertida. Hemos estado hablando y leyendo sobre los derechos de la educación y la participación, y tenemos algunas preguntas al respecto: ¿El derecho a participar se limita a ir al colegio? ¿Por qué, si somos importantes, no se tienen en cuenta nuestras opiniones y propuestas para nuestra educación? ¿Por qué, si somos parte de Colombia, no se nos considera ciudadanos? Consideramos que también nosotros tenemos derecho a que nuestra voz sea escuchada y tenida en cuenta en las decisiones que afectan nuestras vidas.</p> <p>Dialogando sobre nuestra experiencia escolar y leyendo algunas políticas educativas, hemos encontrado tres temas que nos han llamado mucho la atención y a los cuales hemos construido varias propuestas, las cuales son:</p> |

⁴⁸ La producción de las cartas podrá verse en su forma original fotográfica en el Anexo 10.

| | |
|--|--|
| <p>nos sentimos felices ¿Por qué no se tiene en cuenta al juego con esa importancia que mencionamos anteriormente?</p> <p>Por otro lado, nos gustaría ser parte de la organización del horario escolar</p> <p>2. Evaluación: Sobre evaluación proponemos que nos den a conocer el plan de estudios, así como el proceso evaluativo para saber más sobre educación. También pensamos que sería bueno tener experiencias de autoevaluación y evaluación de los profesores.</p> <p>3. Papeles (o roles): Tenemos el papel como estudiantes y, según la ley, somos el centro del proceso educativo. Por lo tanto, exigimos el derecho que tenemos a participar activamente en nuestra formación.</p> <p>Agradecemos su atención y esperamos su pronta respuesta sobre los temas mencionados.</p> <p>Atentamente,</p> <p>Owen, Christian Alexis Muñoz Martín, Esteban Firavitoba Torres, Danna Valentina Cantor, Sara Gired Urquijo Martín y Erick Leonardo Rojas Ortiz</p> | <p>1. Juego y tiempo en la escuela:</p> <p>-Que el horario de ingreso al colegio sea a las 8:00am y la salida a la 1:00pm</p> <p>-Queremos participar haciendo el horario todos juntos</p> <p>-Luego de leer la política educativa nos preguntamos ¿Por qué, si el juego es tan importante para nosotros, no se menciona nada de esto?</p> <p>2. Evaluación:</p> <p>-Nos gustaría que nos dejaran menos tareas y se pudieran desarrollar los temas dentro de la clase para entenderlos mejor.</p> <p>-De igual manera, como la política dice que se nos debe comunicar lo que aprenderemos y lo que nos evaluarán, proponemos que al inicio de cada periodo nos reunamos con nuestros profes y padres para juntos construir el plan de nuestra educación.</p> <p>3. Roles:</p> <p>-Proponemos que, dentro del salón, en clase, hayan espacios de que nosotros como estudiantes, nos ayudemos entre nosotros con temas que no entendamos bien y aprendamos los unos de los otros con el fin de que no sea solo el profesor el único que explique, sino que como estudiantes podamos participar de nuestra propia educación.</p> <p>-Hemos notado que los profesores y coordinadores no nos tienen en cuenta para tomar algunas decisiones que nos afectan, y queremos saber ¿por qué nuestras opiniones no se toman en cuenta? Y proponemos que nos tengan en cuenta en esas decisiones.</p> <p>Gracias por su atención. Esperamos una respuesta y que nos veamos algún día para dialogar sobre estos temas. Gracias.</p> <p>Atentamente,</p> <p>Katherin, Nikolle, David, Karen, Laura, Mafe e Iván.</p> |
|--|--|

Llegar a la construcción de las propuestas que se plasmaron en las cartas, fue un camino de enlazar los temas que se habían abordado, con relación a la participación y a aquellas realidades escolares que los niños y las niñas habían descrito expresando su interés por cambiar alguna de las dinámicas al interior de la educación y el colegio. Es por eso que en la mayoría de encuentros se reiteraba en algunas preguntas como “¿Qué hemos hecho?” “¿Por qué estamos aquí?” “¿Qué es participar?” De igual manera, en ambos grupos se notó cierto desánimo y cansancio en esta última etapa, lo que afectada la convivencia en el desarrollo de los ejercicios, haciéndose necesario tomar pausas y dialogar sobre cómo estaban los niños, preocupándose realmente por su bienestar y porque estuvieran a gusto en los grupos, y así continuar con el proceso.

En la conclusión de la tercera etapa, se les preguntó a los niños si creían que el proceso había sido fácil. Algunos respondieron que no había sido fácil realizar todo este trabajo, por lo que se dialogó sobre las tensiones que trae consigo iniciar una transformación, recordando aquellos momentos de tensión que de alguna manera ayudaron a visibilizar las fallas de los grupos, dando paso a una posible mejora en la forma en que se estaba procediendo. Aquí, también, se hizo evidente el discurso que las maestras en formación habían tenido a lo largo del proyecto, sobre las capacidades que tienen los niños y las niñas pese a las nociones que se tengan en la sociedad, y una prueba de ellos habían sido las propuestas que surgieron, el empeño y compromisos que algunos de ellos habían mostrado, pues no se podía negar que otros niños decidieron no ser parte del proyecto, o no mostraban un interés sincero por el mismo.

Se construyeron compromisos a realizar, los cuales fueron: 1) enviar las cartas a los diferentes destinatarios; tarea encargada a las maestras en formación, 2) Realizar la caravana en ambos grupos en el 2017; tarea encargada a todos, 3) Socializar los resultados con los niños y las niñas que hicieron parte del proyecto y gestionar su presencia en la sustentación de grado de las maestras en formación; tarea para las maestras, 4) Recordar constantemente los logros alcanzados e intentar aplicar algunas de las propuestas creadas en su diario vivir, en sus escuelas, tareas para los niños y niñas. Dentro de estos compromisos se encuentran los recorridos itinerantes, pues, por cuestiones de tiempo no se pudieron llevar a cabo. Aun así, los niños y las niñas estuvieron enterados de tal propuesta, por lo que las maestras no quisieron hacer caso omiso a esto, sino que se propuso realizarlo en el 2017, también, pues la participación no podía ser determinada por un proyecto de ocho sesiones, sino que debía ser un tema que requería de constantes reflexiones y acciones, para seguir logrando otros avances.

3.5. Análisis acústico de la participación

En este apartado que presenta la fase de análisis del proceso investigativo, el lector se encontrará con un ejercicio de construcción de conocimiento, que tiene lugar en la transversalización de los resultados de la experiencia a partir de las categorías centrales de la presente investigación, y en correspondencia con los propósitos planteados. De esta forma, y como parte del proceso reflexivo que caracteriza la investigación acción, esta fase supone la

configuración de elementos que estuvieron presentes a lo largo del proceso, y que se espera hacer visibles en tanto constructos de suma importancia en los asuntos que aquí se abordan.

Así, el análisis acústico de la participación se organiza en dos grandes apartados que interpelan la experiencia desde la interpretación y la comprensión. La *interpretación* estará compuesta por una relectura de la experiencia vivida con los niños y las niñas y la puesta de ella en diálogo con los aportes de autores estudiosos en el campo de la participación, la infancia, la política educativa y la experiencia escolar. Estos diálogos se presentan en cuatro momentos en los que la vinculación estará dada por la mirada de participación que se ha trabajado a lo largo de todo este camino, así los momentos son: *contextos de y para la participación, participación y experiencia escolar* (en este último momento se establecerá la relación entre la categoría central y los temas más representativos de la experiencia escolar: juego, evaluación y roles) , *participación e infancias, participación y política educativa* (aquí tendrá lugar una reflexión de las propuestas expresadas por los niños para enriquecer la política educativa).

Por su parte la *comprensión* tendrá dos momentos que concretamente presentarán la relación participativa que se movilizó alrededor de la experiencia misma de la propuesta pedagógica. Dichos momentos son: *ambientes de confianza y resistencias*.

3.5.1. Interpretando los ecos políticos de la Experiencia Escolar (Interpretación)

Para el desarrollo de este apartado, se tendrá como columna de análisis el sentido y significado que viene demarcando *la participación* en el presente trabajo investigativo; ya que se percibe que ésta puede ser una forma congruente de presentar las reflexiones surgidas de la pregunta: *¿cómo reivindicar la voz de los niños y las niñas a partir de una participación protagónica e influyente, que contemple sus experiencias escolares y proyecte caminos propositivos para enriquecer la política educativa?*. El enfoque aquí reside en exponer la interpretación analítica que generó la conjugación de la materialización de los encuentros con las categorías conceptuales que soportan la investigación y el proyecto mismo. Es decir, se partirá de *la participación* como eje vinculante de la relación entre la experiencia vivida con los niños y niñas de *Educación Divertida y Fusión Z*, y los argumentos teóricos (categorías conceptuales).

3.5.1.1. Contextos de y para la participación

Como en todo proceso investigativo del campo social y educativo, los contextos de los sujetos se configuran como partes fundamentales de las construcciones que alcanzan en aras de llegar a los propósitos trazados, aquí evidentemente no fue la excepción. Para el desarrollo del proyecto pedagógico fue vital contar con la coincidencia de intereses, entre los espacios que sirvieron como puntos de encuentro y las pretensiones de esta investigación. Puntualmente se reconoce que el interés por la participación fue el punto de anclaje que permitió que el proyecto se materializara en dichos espacios; y de allí también la confianza dada a la apuesta general del proyecto.

Contar además con las características plenas de cada escenario que abrió sus puertas y expectativas al encuentro con las voces y experiencias de los niños; así como la oportunidad de convivir con las dinámicas de dos contextos geográficamente distantes, pero con un sentir común: Los Niños, hace que esto que se dice aquí recobre un sentido mucho más amplio. La Fundación Pequeño Trabajador, específicamente el espacio del grupo Eco-Universos de Aprendizaje donde se fragua el grupo de niños que dan vida a Fusión Z. Allí reside una interesante variedad de historias de vida, edades, grados escolares y miembros de diferentes instituciones educativas -públicas y privadas-.

Por su parte la I.E.D. Ricardo González, ubicada en la vereda Tibagota del municipio de Subachoque; acoge a sus estudiantes, docentes y visitantes en una tranquila y vistosa montaña que invita a la vida en comunidad al estrechar lazos al calor del juego, el alimento, los abrazos y una gran fuerza de solidaridad y hospitalidad. Siendo una institución de educación formal de carácter rural, cuenta con una única aula de clases (multigrado) en la que se reúnen voces, experiencias y sonrisas de edades diversas. Vemos entonces que ambos escenarios brindaron la oportunidad de construir diálogos a partir de distintas formas de apreciar la vida y con ellas múltiples perspectivas de educación, escuela, aprendizaje, experiencia, política y participación.

3.5.1.2. Participación y experiencia escolar

Son sin duda las diversas narraciones de la experiencia escolar las que dan cuenta del modo en que las voces de los niños encuentran un acto auténtico de pronunciamiento.

Participativamente los discursos de niñas y niños se extendieron de un lugar de “reserva” a un ambiente de intercambio dialógico, donde la escucha y la empatía fortalecían poco a poco el valor por la palabra y la pregunta. Cabe mencionar que fue la apertura de las docentes en formación, al compartir con los niños recuerdos propios de sus experiencias como estudiantes, lo que comenzó a movilizar en ellos un querer ampliar las narraciones.

Para esta movilización de los diálogos también fueron determinantes elementos detonantes como el uso, la lectura y las reflexiones colectivas de situaciones vividas por personajes (niños) en diversas historietas; así mismo el diseño de preguntas en primera persona y en singular -pues estas inicialmente se hacían en tercera persona y en plural-. Entonces preguntas e historietas se constituyeron como mediaciones para la expresión abierta y espontánea; pues al reflejar sensaciones cotidianas del mundo escolar y al hacer uso de palabras cálidas dirigidas puntualmente a cada niño y niña, estas permitieron que el sentido y significado de la experiencia escolar afloraran enriqueciendo los encuentros y provocando potentes mensajes hacia aquellos escenarios determinados por los adultos.

En estos mensajes nacidos de la experiencia escolar y expresados en las voces de los niños comienzan a ser recurrentes tres aspectos, muy determinantes además, de la vida en las instituciones de educación formal. Se habla del hallazgo del juego, la evaluación y los roles como los elementos más significativos de las experiencias escolares de los niños que aquí participaron y que, desde ese mismo lugar, dieron sentido a este proyecto. El juego como referente de análisis frente a la configuración de tiempos académicos, pero también como el enlace más próximo que hacen los niños a la hora de expresar sus nociones previas respecto a la participación. La evaluación sentida por los niños no como acompañante de los procesos escolares, sino como valor de exposición de rendimientos y cumplimientos siendo así un motor para la asistencia a la escuela; además como un elemento poco dialogado con los niños aun cuando es un componente transversal de su proceso de aprendizaje. Y los roles expresados como aquellas distancias normativas que, desde convenciones sociales (maestro, estudiante, rector, coordinador, orientador...) vinculan -o distancian- a los seres humanos que habitan la escuela.

Estos tres aspectos, siendo constantes en las narraciones de los niños y niñas

participantes, vienen a configurar la línea analítica de la segunda fase del proyecto y hacen notorio el nivel de participación seis en correspondencia a la teoría de Hart (1993). Pues si bien hay unas proyecciones de fases y encuentros, el diseño fijo de estos sólo dependió de aquello que fueron aportando los niños al camino que se iba construyendo de la mano de cada uno de ellos. Así, determinados los elementos significativos de la experiencia escolar de los niños, se comienza a analizar e interpretar sus relaciones con las políticas educativas vigentes acordes con los ciclos y contextos de los niños.

Se quieren asumir también esos tres hallazgos como unos de los insumos más importantes para el presente proceso investigativo, pues permitieron trazar una ruta acertada y coherente con aquello que aquí se ha asumido como participación protagónica e influyente de los niños y niñas. Dichos hallazgos siendo cercanos y en ocasiones complementarios uno del otro dentro de las dinámicas escolares (juego, evaluación y roles) se interrelacionan a partir “tensiones” -como dirían Dubett y Martuccelli (1998)-. Por esta razón se considera que, además de su constancia en los discursos de los niños al referirse a sus vivencias en la cotidianidad escolar, son aspectos con los cuales niñas y niños logran comunicar el impacto que tienen los procesos de escolarización sobre sus perspectivas de participación y educación. Aspectos estos, que son importantes a la hora de comprender profundamente los matices que lleva consigo la experiencia escolar en tanto que ésta, como categoría, se construye significativamente a partir las voces de los niños si se reconoce el lugar que ocupan dentro de la educación formal (Flogino, Falconi & Molina, 2008).

Durante los encuentros de la primera fase, cuya búsqueda tiene como eje la descripción y la proposición, los niños y niñas comienzan por relacionar su experiencia escolar desde aspectos relacionados con dinámicas, horarios, materiales, personas, espacios y aprendizajes (ver descripción encuentro No. 1 y 2). Todas y cada una de las menciones de los niños hacen parte de aquellas lógicas legitimadas que conforman “el mundo escolar” (Flogino, et. al., 2008, p. 230). Y como indicios o patrones, desde allí son mencionados con mayor fuerza y reiteración: el juego, la evaluación y los roles.

En el análisis de las verbalizaciones de los participantes llama la atención que, apreciando

las particularidades de los contextos escolares que acogen a los niños y niñas de Educación Divertida y Fusión Z, en sus expresiones se imprimen los mismos factores recurrentes con respecto a sus vivencias, sentires y nociones en su paso por la vida escolar. Es decir, en ambos grupos son frecuentes el juego, la evaluación y los roles como ejes de los diálogos construidos en los encuentros. Esta asociación de descripciones en torno a la experiencia escolar permite afirmar que, los aportes de los niños se configuran como sólidos aportes para las construcciones teóricas existentes en torno a la experiencia escolar, ya que es notorio cómo las sensaciones y motivaciones que provocan las relaciones y distancias entre juego, evaluación y roles; se instauran como elementos que permiten identificar las vivencias escolares, solidificando la experiencia escolar como categoría conceptual dentro de la investigación educativa.

Por otro lado, cuando analíticamente se leen las manifestaciones de los niños y niñas se percibe que su participación (en torno al juego, la evaluación y los roles) es determinada por tres elementos que se relacionan entre sí. El primero de ellos es una *ubicación espacio-temporal de los actos participativos* de los sujetos. Es decir, los niveles de participación en la escuela están influenciados por una conjugación entre los espacios (aula de clases, patio o parque de juegos, cafetería, biblioteca, rectoría, sala de profesores, entre otros) y los tiempos (descansos, periodos de evaluación, clases, izadas de bandera, reunión de padres y profesores, entre otros) que tienen lugar dentro de la organización de la infraestructura y la jornada escolar (ver descripción encuentro No. 3). Como segundo elemento se tienen los *sentires* que vivencian los niños en tales tiempos y espacios que, si bien están atravesados por comprensiones subjetivas, (ver descripción encuentro No. 4) se han logrado identificar regularidades de impacto, merecedoras de ser analizadas. Como tercer elemento se encuentran las *representaciones o roles* que, atravesados por los dos anteriores elementos, llevan consigo la concreción de un proceder, actitud o acción dentro de un espacio-tiempo.

A continuación se realizará un análisis más detallado sobre el planteamiento anterior, teniendo en cuenta, tanto los patrones generales hallados en los discursos de los niños y las niñas con respecto a su experiencia escolar (juego, evaluación y roles), como los elementos que inciden en la participación dentro del colegio (espacio-tiempo, sentires y representaciones).

Espacios de juego y participación autónoma

En el marco del presente proyecto, los niños y las niñas le han otorgado una connotación positiva al juego connotando en él un fuerte sentido de participación, ya el juego se estructura en un tiempo y un espacio donde, generalmente, no hay presencia directa del adulto y por lo tanto brinda a las acciones de los niños mayor libertad y autonomía. Así lo demuestra el aporte escritural de un participante en el marco del primer encuentro:

Kevin: Me gusta el descanso porque es divertido, porque es mi tiempo (Fz_E1)

Al asumir el momento del juego como un espacio propio de la niñez, las posibilidades de participación allí son más altas. Es por tal razón que, según el modelo de Hart (1993), el séptimo nivel de participación tiene lugar mayormente en el juego, donde los niños pueden llegar a acuerdos, solucionar problemas, interactuar con base en sus consideraciones y lógicas, sin el juicio o dirección de una mirada adulta. Es así como el rol del niño en este espacio, que siente como suyo, estará definido por dinámicas lúdicas del juego, así como por los pares que allí se encuentren.

De igual manera, al abordar la pregunta sobre qué era participar, el lenguaje que moviliza el juego fue el que permitió la expresión de las nociones y comprensiones del término, debido a su cercana relación con la experiencia o cotidianidad del niño. La pertinencia de esta unión entre participación y juego fue valiosa con respecto a las reflexiones que se construyeron en torno a la naturaleza de la participación como acción social y por lo tanto colectiva. Se exponen algunas líneas que ilustran lo dicho anteriormente.

-Karen: Participar es como el juego, que yo les diga que quiero jugar y ustedes pueden decirme que no.

-María Fernanda: Participar es ver que varios están jugando y que yo entre al juego sin que me obliguen (Ed_E3).

-Valentina: Participar es jugar con todos, aceptar reglas y conocerlas bien para saber jugar. (Ed_E2).

A pesar del lugar de referencia e importancia que ocupa el juego para los niños y niñas, se reconoce que al analizar las políticas educativas sobre planes de estudio (currículo) y organización del tiempo⁴⁹ -pero también en diálogos de imaginarios sociales con relación al

⁴⁹ Es importante recordar que la lectura que se hizo de política educativa respecta a los documentos vigentes que regulan los procesos escolares de los ciclos correspondientes a los grados que cursan los niños en el momento del desarrollo de la propuesta

juego y la diversión-; el juego ha sido considerado como una serie de acciones infructuosas, que por ser tales se debe restárseles importancia frente a los procesos académicos formales. Con esto es importante reconocer que, demeritar una acción tan importante y enriquecedora para la niñez en alarde a los beneficios futuros que tienen la formalidad escolar del conocimiento y el aprendizaje, da cuenta de la relación distante que existe entre las expectativas del mundo adulto y la perspectiva de vida que tienen los niños.

Además de lo anterior, al presentar a los niños la forma como la Ley para la Primera Infancia asume el juego dentro de los procesos de aprendizaje de los niños entre los cero y los cinco años, se provoca un debate en torno a la relación juego-edad. Para los participantes de esta propuesta, fue indispensable manifestar su preocupación al conocer que aunque existe una política que vela por el favorecimiento de los espacios de juego para los niños menores de seis años, no hay garantías políticas para que uno de sus derechos más elementales se de en sus colegios con la misma importancia que se dan los espacios académicos. Esto surgió en vista de que la única referencia que hace política educativa respecto al juego es en términos del descanso en medio de la jornada escolar: “La inclusión del descanso pedagógico o recreo diario como una actividad curricular complementaria, por fuera de las intensidades académicas mínimas.” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013; p. 2). Pero además la acotación de que es complementaria y que los directivos determinan su pertinencia y duración, así como la participación o no de los estudiantes en la definición de estos aspectos: “el Ministerio exhorta a que las decisiones relacionadas con la definición de la jornada escolar de los estudiantes (...), así como las definiciones en torno al desarrollo de los planes de estudio, sean tomadas por el Rector, con el acompañamiento del Consejo Directivo o Académico (MEN, 2013; p. 1).

Siendo tan significativo este asunto para los niños, ambos colectivos de participantes deciden que debe ser expuesto en la acción comunicativa para desde allí provocar espacios de diálogo en torno al juego en el ciclo escolar de básica primaria.

Aula de clases y evaluación: participación como acierto o error

Dentro del aula de clase la participación es vista, por los niños y las niñas participantes en

la propuesta, como el intento por acertar a respuestas correctas de preguntas realizadas por el docente. De igual manera, sus narrativas dan cuenta de cómo la participación se da en dinámicas dirigidas por el adulto, donde el niño debe pedir la palabra levantando la mano. Lo anterior, se relaciona también con la evaluación, pues, si al momento de participar la respuesta no es la esperada, habrá una negación o censura por parte del docente, y en otros casos se niega la participación de los niños, mostrando indicios de sesgos hacia los estudiantes en los momentos de participación. Los aportes de los participantes a las preguntas relacionadas con si se sienten escuchados, dan cuenta de lo dicho.

-Andrea: A veces no, porque a veces uno levanta la mano para leer o algo así y no, sacan o eligen a otra persona, a los de siempre (Fz_E3)

-Katherine: Levantamos la mano y a mí me dice: No hay preguntas, no hay preguntas.

-Karen: Y no nos escucha, y no nos da la palabra (Ed_E3)

Por otro lado, cuando en los métodos de evaluación el sentir está muy ligado a los nervios, el temor y la ansiedad, el nivel de participación representa un factor muy reducido para las pronunciaciones influyentes de los niños por diferentes razones. Una de las razones es que ante el error dentro del proceso escolar, los niños perciben que es escaso el acompañamiento integral en el que se le oriente sobre sus dificultades y fortalezas, así como las formas en que estas serán valoradas en procesos de evaluación. Asunto que se considera como un inconveniente para los lugares de participación eficaz, pues ésta requiere que los sujetos conozcan los caminos posibles a emprender para ser partícipes de su propio proceso educativo. En las siguientes líneas se presenta un ejemplo de la percepción acerca de la evaluación y su relación con la participación:

-Owen: Lo que pasa es que la profe no deja que nos equivoquemos, todo el tiempo quiere que hagamos las cosas como ella quiere. Nos hace borrar todo lo que dice que está mal y nos hace repetir todo... Además que a veces ni sé por qué me saco algunas notas, no sé cuándo ni qué me van a evaluar. Es chévere cuando hacen salidas, yo siento que conozco más. (Fz_11)

Novella y Trilla (2001) mencionan que, para participar los niños deben contar con conocimientos específicos que le permitan incidir de la manera adecuada en los asuntos que le afectan. Y los procesos evaluativos son uno de esos asuntos, pero aunque la política educativa confirma la necesidad por socializar con la comunidad educativa los planes de proyección y

acción para la evaluación de los procesos escolares; los niños comentaron en varios encuentros que eran de su desconocimiento los planes de estudio, las políticas curriculares y que pocas veces habían leído o comprendido aquello que estaba escrito en sus boletines académicos, como también nulas las ocasiones en que habían sido llamados para consultar o co-construir los planes de evaluación. Se ve aquí un silencio de la participación de los niños, a nivel informativo y de incidencia, en uno de los aspectos que más determina sus procesos de aprendizaje.

En lo dicho anteriormente, es notorio cómo la participación al interior del aula y en los colegios en general depende mucho de las dinámicas que los maestros y directivos creen para ello. La no oportunidad de espacios de participación incidente para lo que respecta a la evaluación, no sólo es incongruente con lo mencionado en la política educativa al hacer el llamado a generar este tipo de vínculos con la comunidad educativa (integrada también por los niños); sino que posiblemente es lo que genera por parte de los niños sentimientos de rechazo, hastío y tedio hacia el examen o la evaluación, desconectándolos de un asunto transversal en su educación.

Roles y participación dirigida

Teniendo en cuenta los dos análisis anteriores, se puede afirmar que los niños y las niñas identifican y comprenden los roles que son aceptados en los espacios de su ambiente escolar. Por ejemplo, en el espacio de juego -al ser asumido como propio- hay más posibilidades de actos participativos y de comportamientos puesto que “los profes no regañan allí”. Esto en contrapunto a lo que sucede en el aula de clases, ya que allí los niños deben pedir la palabra y seguir pautas de orden mucho más estructuradas y poco cuestionadas, que al ser requeridas en dicho espacio lo caracterizan.

Dentro de la escuela, uno de los espacios que abandera la participación política de los niños y las niñas es el Gobierno Escolar. Reconocido como organismo que busca la vinculación de toda la comunidad educativa -incluidos los alumnos- en la organización de diferentes asuntos, posicionándola en un “nivel” más cercano a las instancias directivas de las instituciones. Sin embargo, dentro de los encuentros realizados, la cercanía que expresaban los niños por el tema se reducía en adivinar cuál era el rol del personero: unos decían que era como un profe, que en

descanso lo ponían a “hacer vigilancia”, que es por el que votan una vez y ya, es el que hace promesas para los votos pero no saben qué hace después; y con ello dan cuenta de su escasa relación y comprensión en lo concerniente al gobierno escolar. Cabe resaltar que las carencias frente al tema no se ven aquí como una falta misma del niño, sino que se considera que tal invisibilización es producto de la privación de experiencias directas sobre cómo los niños pueden ser parte de estas instancias de gobierno en sus entornos escolares.

En otro orden de ideas, cuando los niños hablaban de la posibilidad de dialogar con sus maestros y directivos del colegio sobre los temas que se estaban desarrollando al interior de las clases, proyectos, o sobre propuestas que tuvieran para transformar sus rutinas escolares, la mayoría expresaban que no era posible, pues no veían que el diálogo con los adultos resultara bien, ya que eran las exigencias de cada materia y/o los llamados de atención lo que definían la forma del contenido comunicativo al interior del aula (aquello de lo que se habla, y cómo se habla). Al preguntarles por qué creían ellos que las cosas eran así, algunos de ellos lo relacionaron con el hecho de que eran niños y justificaban que su corta edad y falta de experiencia provocaba que no los escucharan. Este último razonamiento se vio reflejado con frustración en uno de los participantes cuando cuestionó las propuestas que se empezaban a construir, diciendo “Pero ¿para qué hacemos todo esto si al fin no podemos cambiar nada?” (Owen, en Fz_E2).”

Expresiones y reflexiones como la anterior dan cuenta cómo en medio de esas dinámicas y negociaciones de libertades que, los sujetos -niños, maestros y directivos-, deben asumir dentro de ambiente educativo está el reflejo de una división notoria entre dos mundos: el del adulto y el de los niños. Tal separación ha significado uno de los más grandes impedimentos para que la participación de los niños y las niñas dentro de su formación académica sea llevada más allá de los consejos estudiantiles que en representación del estudiantado más que participar en la toma de decisiones, hacen presencia a la hora de comunicar tales decisiones y/o organizar eventos extracurriculares⁵⁰, dejando en un segundo plano su lugar de protagonismo influyente en

⁵⁰ Cabe mencionar aquí que por fortuna Colombia cuenta con excelentes referentes de Gobierno Escolar, en los que los estudiantes no sólo son consultados para la toma de decisiones, sino que hacen parte del análisis de conflictos y diferentes situaciones para luego sí dar lugar a la determinación de una solución. Es decir, los estudiantes son parte integral de los procesos decisorios de sus colegios aún en temas internos o que siendo externos llegan a afectar sus dinámicas. Como se enuncia en el apartado de Registros Legales del presente documento, podemos referir las experiencias de colegios del sector privado como el

abordajes que tienen impacto en los procesos de aprendizaje de los sujetos mismos. Sería oportuno entonces, que se apunte a que los gobiernos escolares en todos los escenarios de educación formal (pública o privada) contemplen la participación de sus estudiantes de todas las edades, desde los últimos peldaños que propone Hart (1993), y desde allí fortalecer el protagonismo influyente haciendo de los colegios los escenarios vinculantes de reflexiones en torno a lo escolar y la co-construcción de política educativa, a partir de la conjugación intergeneracional de voces propositivas.

En consecuencia, a pesar de que los niños reconocían que las puertas de diálogos con sus maestros y directores parecían estar cerradas por las condiciones que su rol de niño-niña le asignaba, afirmaban que no tendría que ser de esa manera, y lo argumentan desde la siguiente postura:

-Danna Lozano: Porque uno sin importar la edad se debe hacer parte de algo, de lo que están haciendo, elaborando o decidiendo; porque somos de aquí. (Fz_E3).

En la exigencia anterior, se hace evidente la problemática que fue planteada al iniciar este trabajo, la cual es no tener en cuenta, es decir no valorar, la voz y experiencia de los niños y las niñas en el marco social, y aquí específicamente, en el marco educativo en donde la niñez tiene mucho que decir y compartir. En el octavo y máximo nivel de participación según la escalera de Hart (1993), el autor menciona que, la razón por la que son muy pocas las experiencias conocidas que permitan la participación en este nivel, no es porque los niños no quieran incluir a los adultos, sino que “se debe más bien a la falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los jóvenes” (p. 18). Sobre esto en un encuentro uno de los participantes mencionó lo siguiente:

-David Santiago: Los adultos muchas veces no están, no nos orientan en cómo y qué podemos hacer bien para que nos presten atención. (Fz_E3)

Finalmente, la participación limitada de la que se habla aquí está mediada por una asignación de roles sociales al interior de la escuela y que, si se quiere movilizar a un lugar de participación real y protagónica de los niños y las niñas en su contexto educativo, se hace necesario replantear tales roles, cuestionando las lógicas y prácticas que allí circundan. Se considera que un buen inicio para esta transformación es el trabajo en conjunto entre niños y

adultos, desde la escucha, la empatía y la actitud crítica de los sujetos. Sobre lo anterior Corona & Morfín (2001) afirman lo siguiente:

(...) cuando se habla de escuchar, no se trata exclusivamente de las opiniones verbales de los niños, sino también de los significados conductuales y emocionales, esto ha sido llamado por Baratta (1999) “signos de la experiencia” (...) la expresión del niño, sobre todo en los primeros años de vida, no se restringe al plano de lo oral; abarca una amplia gama de mensajes que debemos aprender a oír. (p. 31)

En aras de hacer de la educación y su política escenarios auténticos con las realidades de los sujetos que dan vida a las instituciones formales, es indispensable concebir que si la experiencia escolar se construye gracias a las dinámicas cotidianas entre sujetos dentro de los colegios; la narración, reflexión y crítica de la misma por parte de los niños y niñas se convierte en un insumo que debe ser validado y valorado dentro de los encuentros de participación propositiva e incidente con niños. Estrechar lazos entre quienes organizan políticamente la educación y quienes viven la educación en los espacios formales, hará posible que las voces de los niños no queden sólo en los registros estadísticos del cumplimiento agendado para los gobiernos de turno; sino se fortalezcan en su presente en tanto fuentes de cambio y empoderamiento. Específicamente, se estaría apuntando hacia la participación protagónica que se ha planteado en toda la investigación, la cual está fundamentada en reconocer a las infancias reivindicando la autonomía y un real respeto a los derechos de niños y niñas desde su pensamiento y voz propia (Liebel y Martínez, 2009).

3.5.1.3. Participación e infancias

Antes de darle desarrollo a este apartado que busca analizar la categoría central de participación frente a las expresiones halladas en los encuentros, es propio presentar la reafirmación de la perspectiva de infancia que entre otras cosas es desde donde se posiciona esta investigación con respecto a ésta como concepto y vivencia. Para esto, nuevamente se acude a esa otra mirada que Walter Kohan (2007) hace sobre la infancia:

La infancia, no ya como etapa de la vida, como *chrónos*, como infantes de ésta o aquella edad, sino como potencia, como inicio, como interrupción, como creación, como acontecimiento, como intensidad, como *aión*, en definitiva como experiencia puede ser un vector de esta apuesta y este desafío, (p. 98)

Precisamente uno de los retos más grandes fue promover entre los mismos niños esa

noción de infancia, alejada de los imaginarios de pequeñez, incapacidad, carencia de voz, figura silenciada e ignorada en la sociedad; pues era así como muchas veces los mismos niños justificaban la no participación que notaban dentro de sus colegios en asuntos relacionados la toma de decisiones especialmente en aquello transversal a sus procesos educativos. Es interesante el papel que desarrollaron las maestras aquí, pues, fueron recurrentes los discursos que buscaban cuestionar si en realidad los niños no podían proponer, o si estaba bien que no se les tuvieran en cuenta debido a su “falta de experiencia”. El siguiente es uno de los primeros manifiestos que hace un participante con respecto a la reflexión anterior:

-Santiago: Cuando uno expone o quiere decir algo sólo le prestan atención y le creen más a los niños juiciosos. Entonces es como si tanta palabra de uno se quedara en el viento, así uno ya no habla porque no se siente importante. Yo me pregunto ¿hay alguien que pueda prestar atención a esto? (Fz_E3).

Intervenciones como la de Santiago fueron motivantes para los demás participantes, pues provocaron que los niños empezaran a expresar lo que pensaban de sí mismos y a poner sobre la mesa sus sentimientos, perspectivas y propuestas; y allí fue notorio cómo los niños, siendo un poco más arriesgados, se permitían a sí mismos la noción de infancia como actitud de creación y búsqueda para el cambio. Esta situación permitió confirmar la hipótesis que se tenía de que los niños y las niñas no están conformes o satisfechos con la posición que se les ha venido asignando desde perspectivas adultocéntricas. Sobre esto Corona & Morfín (2001) reconocen que la infancia se caracteriza por niños y niñas que buscan y tratan por todos los medios de tomar parte en aquello que les importa y les afecta; por tal motivo se muestran inquietos en una constante actividad de expresar ideas, emociones y deseos que se organizan no sólo alrededor de sus propios intereses, sino de muchos otros.

Desde lo dicho se quiere resaltar un suceso que ratificó aún más tal disposición de los niños y las niñas por ser partícipes de su proceso educativo, y fue la forma en que idealizaban el colegio, soñando mundos posibles desde sus gustos e intereses. Por ejemplo, en los escritos realizados sobre *¿Cuál sería tu colegio ideal?*, algunos de los niños respondieron que harían colegios donde jugaran todo el día, y donde hubiera muchos dulces, también colegios con piscinas y parques de diversiones. En otro espacio, esto pudo haber sido un inconveniente, pues aceptar tales ideas dentro de un plano real o práctico no tiene muchas posibilidades. Sin embargo, desde el presente trabajo se puso como pregunta ante estas ideas un “y ¿por qué no?”

¿por qué no soñar en la participación? ¿por qué no dejar que los niños creen mundos posibles inspirados en uno de los espacios que más trascendencias trae para sus vidas? ¿por qué no colegios cuyo referente educativo sea el juego, la no discriminación, el diálogo colectivo y la incidencia del pensamiento de los niños?” Para autores como Corona & Morfin (2001), la capacidad creativa e imaginativa que reside en el ser niño, llega a ser un vehículo de gran potencia a la hora de considerar otros caminos, facultades que la mayoría de adultos han perdido.

Las niñas y niños pueden ser nuestros aliados para encontrar un camino distinto, aludiendo a su capacidad para jugar, crear e imaginar, como cualidades que nos pueden ayudar en la difícil tarea de desentrañar las posibilidades que nos depara el momento presente (...) A través de su espontaneidad y franqueza cuestionan las posiciones rutinarias del pensamiento adulto con hipótesis propias que no obedecen a nuestra lógica y que ofrecen potencialmente alternativas muy creativas para la construcción de la sociedad que queremos. (p. 33)

Las dos situaciones relatadas anteriormente: la motivación por parte de las maestras en formación y el valor del lenguaje fantástico de los niños, pueden ser tomados como ejemplos prácticos de acciones que buscan movilizarse hacia un reconocimiento del trabajo con niños y niñas en ambientes educativos, desde un lugar diferente; donde tanto adultos como niños cumplen papeles fundamentales, donde la infancia es el lugar para los nuevos comienzos y experiencias nunca antes exploradas. Una infancia que propone y llama de forma constante a las miradas renovadas, una infancia que nos permite vernos distintos en aquello que nos negamos a transmutar, inicios siempre en comprensión de que no nos mantenemos intactos en el tiempo. La infancia como inicio, como acto de creación, nos llama a reconocer aquello que hemos sido y aquello que queremos representar en el presente. Reiniciar nuestros procesos y reinventarnos en ello, ese es el llamado de la infancia propuesta por Kohan (2007): “infancia de la educación, infancia de la política, infancia de la participación” (p. 99).

Para ampliar un poco el análisis sobre la participación protagónica e influyente de la que se ha hablado y que se relaciona directamente con la discusión de las nociones de infancias, se quieren mencionar dos exigencias - a veces explícitas otras veces no- hechas por los niños y las niñas participantes con respecto al lugar que exigen recibir dentro de la sociedad. Dichas exigencias se presentarán en dos apartados, así: “niños-niñas como...”: 1) Seres humanos y, 2) Ciudadanos.

Niño-Niña sí, ser humano también

En diferentes momentos de los encuentros algunas niñas y niños argumentaban su derecho a participar, y a ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre asuntos que afectan su educación, desde afirmaciones que daban cuenta de las acciones que por parte de los adultos los hacen sentir deshumanizados en sus colegios. Las acciones más reiteradas en sus expresiones fueron principalmente los regaños que iban de la humillación en público hasta agresiones físicas, no tener en cuenta sus ideas u opiniones y ser ignorados al levantar la mano para pedir la palabra en preferencia a otros alumnos. Tales acusaciones iban atravesadas por la premisa que afirma “es que nosotros también somos seres humanos”.

Sobre esta situación Liebel y Martínez (2009) hablan sobre el protagonismo infantil como paradigma que debe ser instaurado con urgencia y necesidad en la sociedad, reemplazando el paradigma paternalista moderno, que en su afán por proteger a los niños y las niñas los ha hecho cada vez más débiles e indefensos. En palabras textuales de los autores, la participación protagónica de los niños y las niñas permite que:

(...) se abra la posibilidad de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que se constituye en el esfuerzo por el reconocimiento efectivo, en el emanciparse de todo aquello que nos supedita y merme nuestra autonomía como sujetos. La participación protagónica está sugiriendo una forma de entender la condición humana de cada niño y de la infancia en conjunto (...) (p. 92).

Somos de este país, somos ciudadanos

En medio de una conversación que giraba en torno a las nociones que tenían los niños y las niñas sobre política, el derecho al voto surgió constantemente como mayor referente a esta palabra. Tema al que se le suma la referencia a la mayoría de edad y la obtención de la ciudadanía a través de la cédula, causando en algunos de los participantes ciertas cuestiones que se resumen en las siguientes preguntas ¿por qué los niños no son considerados ciudadanos legalmente? ¿por qué no pueden votar? Tanto así que, en la construcción de la carta surgió la idea de pedir que los dejaran votar, pues ellos también hacían parte de Colombia, lo que los hacía ciudadanos legítimos. Lo anterior dio oportunidad para reflexionar en los grupos sobre si el voto era el único mecanismo de participación democrática y política a ejercer. Sin embargo, seguía presente en forma de indignación por parte de algunos niños el tema de la ciudadanía y el derecho al voto negado a ellos, simplemente por su condición de niño-niña.

Sobre lo que significa ser ciudadano Corona & Morfín (2001) hacen un llamado a distinguir entre la ciudadanía civil (referida a los derechos de libertad y de justicia que tienen lugar en la relación Estado-Ciudadano), la ciudadanía política (referida al derecho de participar en la discusión y toma de decisiones dentro de figuras de poder, como el derecho a elegir y ser elegido mediante el voto) y la ciudadanía social (el derecho a la educación, a la salud y a gozar de una calidad de vida digna) (p. 20). Es decir que la ciudadanía no depende únicamente de poder votar o no; aun así se reconoce que a diferencia de los adultos los niños no tienen derechos políticos como tal.

Continuando con la discusión Liebel y Martínez (2009) hacen una reflexión interesante en torno a si existen posibilidades reales de participación política para los niños y, aunque ya se ha mencionado en este apartado, los autores concluyen en que, si bien se ha venido dando mayores espacios para que los niños den sus puntos de vista y puedan organizarse, no hay un interés sincero por tener en cuenta sus propuestas y al fin de cuentas no se les toma en serio, mucho menos cuando se trata de temas con relación a la política. Sin embargo, consideran que sí se debería otorgar el derecho al voto a niños y niñas, pero teniendo cuidado de no definir la participación plenamente a ello. Finalmente, con relación a los NATs (niños, niñas y adolescentes trabajadores), dicen que allí hay una clave importante para la reivindicación de la infancia en estas instancias legales, pues los grupos sociales que están excluidos de los asuntos económicos de una comunidad se encuentran marginados y en desventaja para incidir en las decisiones que se tomen.

Ante esta segunda exigencia Corona & Morfín (2001), hablan sobre una propuesta que debe ser considerada para el reconocimiento de los niños y las niñas como ciudadanos protagónicos. Las autoras refieren que es indispensable considerar las organizaciones de niños como un factor transversal para transformar el rol social de los mismos niños y su incidencia a la hora de ser parte de la solución a sus problemas. Afirman que para esto es importante provocar reconocimientos a través de la constante interlocución entre colectivos infantiles y las instituciones del gobierno, en provecho de iniciativas independientes o la articulación con organizaciones populares que se trazan demandas para el cambio social.

Los hallazgos que subyacen en estas dos exigencias realizadas por los niños y las niñas,

guardan en sí el valor incalculable de sus voces reflexionadas sobre ellos mismos, sobre su posición en la sociedad, y sobre lo que piensan al respecto, permitiéndose hacer manifestaciones que confrontan y ponen en duda la forma supuestamente normal en que funcionan las dinámicas al interior de los establecimientos educativos.

3.5.1.4. Participación y política educativa

La perspectiva de política que fue promovida en el proyecto, es aquella que reconoce “la pluralidad de los hombres (...) del estar juntos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias.” (Arendt, 1997, p. 45). Desde este punto de vista fueron proyectadas las experiencias de esta propuesta, lo cual fue más palpable en el quinto encuentro, donde los participantes tuvieron que plantear soluciones para una comunidad determinada. Buscando plasmar ideas de soluciones en una maqueta, el momento permitió a los niños y las niñas acercarse un poco más al concepto de política como forma de organización para la sociedad, y de manera concreta, en el colegio. En relación a lo dicho, Kohan, W. (2007) plantea una noción de política que sólo es posible si se avanza hacia una nueva percepción, y por lo tanto relación, con la niñez. En palabras del autor, esta construcción de política con los niños y las niñas tiene como propósito:

(...) formar infantes que sean más democráticos (...) En la forma en que pensemos juntos, también educarlos en un contexto «democrático» (con varias comillas), para que ellos puedan pensar con libertad, fortaleza y alegría el tipo de mundo en el que quieren vivir para que puedan buscarse a sí mismos de otro modo, en los otros, con los otros. (pp. 72-73)

Ahora bien, durante todo el proceso investigativo se han presentado diversos retos, pero no se quiere desconocer que el abordaje de la política educativa con los niños y las niñas significó uno de los retos más grandes. ¿Cómo hablar de política educativa con los niños?, se presenta como un tema altamente complejo especialmente en lo que respecta a la lectura de los documentos que legislan las dinámicas sociales, pues la formalidad del lenguaje usado en ellos genera distancias que sólo se desdibujan cuando alguien ha dedicado tiempo para su estudio académico-investigativo.

El lenguaje entonces se presenta como la primera barrera a la hora de acercar a los niños a los procesos de construcción y comprensión de la política educativa; sin embargo, se reconoció

que más allá del tema la cuestión de complejidad radicaba en el cómo vincular diálogos en torno a ella, en las formas de acercamiento de los niños hacia los asuntos de la política sin “reducir” su lenguaje y sin desmeritar la diversidad de capacidades comprensivas que tienen los niños. Fue importante reconocer que relacionar a los niños con el lenguaje formal de la política educativa era también un camino necesario, incluso una oportunidad para notar esa infancia de la política desde las reacciones que tuvieran los niños al contactarse con ella, muy desde el tono reflexivo de dichas legislaciones frente a sus propias experiencias escolares.

Al analizar los diálogos de los encuentros que convocaron el tema de la política, se revelaron dos nociones arraigadas en los discursos de los niños: la noción que define la política como el derecho al voto, y la que personifica el ejercicio político con personas que hacen promesas para un futuro mejor a cambio de votos. Estas nociones previas fueron enriquecidas a partir de círculos de la palabra en las que se dejaron sobre la mesa diversas formas de percibir, sentir y vivir la política. Entre discusiones se construyeron con los niños sentidos de la política en tanto múltiples actos sociales que tienen como reafirmación acciones concretas en torno a la elección de líderes (voto), la convivencia, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, hacer normas y hacerlas cumplir, el cuidado del entorno, el respeto por el otro, la cooperación, la educación, etc. Fue importante el momento en que se mencionó la toma de decisiones y la construcción de normas, ya que esto permitió a los grupos conversar en torno a cómo muchas de las cosas que pasan en sus experiencias escolares están reguladas por distintos documentos que, con la intención de legislar dinámicas sociales en los colegios y escuelas, son reconocidos como la representación de los “acuerdos” pactados a favor de la educación y de esa forma reciben el apelativo de Políticas Educativas.

En consecuencia, al reflexionar sobre las políticas educativas, los niños expresaron que eran solamente los adultos (dirigentes, docentes, rectores, coordinadores, padres de familia) quienes decidían cómo se organizaría su educación. Con respuestas negativas a las preguntas ¿quiénes organizan la educación?, ¿a ustedes alguna vez les han preguntado qué quieren aprender?, los participantes evidencian la lejanía que existe entre ellos y la construcción de política educativa. Quizás por estas sensaciones, el tono de estos diálogos estuvo caracterizado por un desánimo que comunicaba una cierta frustración de los niños al no poder comprender a

fondo estos temas o más aún por la oportunidad que se les había negado para hablar y conocer aquello que regula las situaciones en su educación formal.

Lo siguiente que se quiere decir aquí es que si se cumplieren a plenitud los derechos de los niños y las niñas con relación a la participación, dejando las posibles “excusas” que residen en el discurso proteccionista de los adultos, no deberían los niños sentirse lejanos a estas discusiones. Una de las garantías que los gobiernos deben dar es el fácil acceso a la información que es de importancia para los niños, pero también la garantía de compartir esta información debe ir hacia la comprensión, discusión y apropiación de los niños sobre dichos temas (Liebel y Martínez, 2009). Porque si bien, dentro de los encuentros, algunos niños comentaban que en sus colegios habían hablado sobre los derechos, no se puede negar que su relación de participación incidente con ellos era escasa. Los niños han “naturalizado” una asistencia del Estado y los adultos por sus derechos: nombre, nacionalidad, familia, protección, salud, bienestar, educación; y quizás por ello los enlistan casi que desde un ejercicio de memorización. Esta reflexión lleva a considerar que posiblemente esto ocurre debido a la poca afluencia de diálogos a los que los niños han tenido acceso como práctica real de su derecho a la participación que sin duda es el precepto que más influye en los asuntos abarcados en las discusiones de derechos de la infancia.

Todas las sensaciones expresadas por los niños, permitieron confirmar la importancia de abrir espacios para que los niños conozcan aquello que reafirma la legitimación de lo que ocurre con sus procesos escolares; es decir, la relevancia y necesidad de promover manifestaciones colectivas que les permitan a las niñas y niños reflexionar su experiencia escolar siempre desde una conexión directa con comprensiones de la política educativa y desde allí quizás generar con ellos propuestas para su propia educación. Por ello, siendo fieles a los propósitos trazados y a lo construidos con los niños, se dieron a conocer a los grupos los decretos y leyes en donde se hablaba de ellos, de su educación, de la relación escolar con sus maestros, de sus horarios y las materias académicas que veían a diario. Como ya se dijo, no se abordaron todas las políticas en infancia o en educación, pues no era la pretensión. Sin embargo y en consecuencia con el carácter de incidencia que se le dio a la voz de los niños dentro de este proyecto, la socialización de los documentos se centró en los tres temas emergentes identificados en la primera fase del proyecto, los cuales fueron: el juego y su relación con la distribución de tiempos, la evaluación y

los roles. Y en esta socialización surgieron interesantes reflexiones que el lector habrá notado, pues ya se han venido mencionando -desde la presentación descriptiva de la experiencia y la presente interpretación-.

Fue así, como se logró ir reduciendo un poco la brecha que existía con la política y su construcción, especialmente en el ámbito de la educación. En medio de lecturas y conversaciones los niños y las niñas participantes iban descubriendo y comprendiendo cómo los decretos, resoluciones y leyes influyen en las dinámicas que ocurren a diario en sus ambientes escolares. Incluso esto les concedió posicionarse en un lugar de mayor seguridad y coherencia para comentar, criticar y evaluar la política desde sus experiencias en el colegio. Tal empoderamiento tuvo mayor evidencia en la construcción de las cartas enviadas a directivos institucionales y entidades gubernamentales encargadas de la formulación de política para la educación.

Cabe mencionar aquí el proceso que llevó a la elección y construcción de las *acciones comunicativas*. Como forma de trazar la línea que guiaría el sentido y el fin del proyecto pedagógico, los niños y niñas de cada grupo expusieron distintas propuestas para hacer llegar sus voces a las instancias gubernamentales encargadas de construir las políticas educativas. Así, colectivamente se escogieron dos formas de comunicación, una en cada grupo: para los niños de Educación Divertida su pronunciamiento a partir de una marcha y caravana era la forma más directa y llamativa de hacer llegar sus voces; y para los participantes de Fusión Z, la elaboración y entrega de una carta fue un buen comienzo para dar apertura al camino que les permitiría ser co-constructores de las políticas de su propia educación.

Cuando ambas propuestas son dialogadas en los dos grupos, los niños proponen que tanto Fusión Z como Educación Divertida realicen una carta y organicen una caravana. Y aunque todos estuvieron de acuerdo fue prudente contemplar que para este proyecto los alcances en tiempos sólo nos permitirían llevar a cabo la construcción de la carta; sin dejar de lado la organización de la caravana, pues ésta aún se mantiene en mente para ser organizada en un próximo encuentro. Los niños apoyaron la moción y las cartas fueron la vía para materializar el acto comunicativo que reunió el sentir propositivo de cada grupo en torno a la experiencia escolar y la política en educación. Esto como forma de propender a la diversificación de los

caminos que vinculen la voz de los niños -en su presente- con los procesos de potenciación, enriquecimiento y construcción de legislaciones en el país.

El proceso de esta materialización estuvo permeado por la movilización de una participación con el carácter del nivel ocho propuesto por Hart (1993); pues en este se hacen evidentes las tomas de decisiones de los niños y su extensión compartida con los adultos. Aquí el trabajo no se da sólo de parte de los niños, sino que ellos al tomar decisiones buscan apoyo en otros grupos de personas con el fin de potenciar sus ideas y propósitos. Así, en este punto las docentes en formación acompañaron a los niños en la elaboración de las cartas que llevarían consigo los mensajes, tanto de sus percepciones sobre la experiencia escolar y la política educativa, como de sus proposiciones de participación y co-construcción. Fue así como los mensajes pensados por los niños y las niñas se formalizaron en una carta (medio comunicativo también escogido por ellos); por esto se dice que este nivel de participación fue aquel que congenia la propuesta de los niños con el apoyo que puedan brindar los adultos para potenciar el protagonismo de los niños.

Política Educativa analizada, propuestas expresadas

A continuación se retomarán de manera resumida las propuestas que surgieron en torno a los tres temas concurrentes que fueron analizados desde documentos legales con los niños, dando cuenta de los sentidos transversales de los tres elementos que fueron elegidos por los niños y las niñas, y así realizar algunas construcciones analíticas de este punto:

-El juego y su relación con la distribución de tiempos (tomando como referencia lo mencionado en: Ley 115 de 1994 (art. 23, 77, 85), Directiva 16 del 12 de junio de 2013, Decreto 1850 de 2002 (art. 1, 2, 14)):

En este punto surgieron dos propuestas concretas. La primera de ellas sugiere que la organización del horario pueda ser en conjunto con los niños y las niñas, donde ellos puedan dialogar y decidir con directivos y docentes las intensidades horarias y quizás enviar estas propuestas a las instancias de gobierno. En consecuencia a lo anterior, la segunda propuesta tiene como fin darle mayor valor a los tiempos de juego dentro de la jornada escolar, reconociendo que éste es un espacio propio para el aprendizaje significativo incluso después de los cinco años. Una tercera propuesta es que este reconocimiento al juego no sólo quede explícito en los horarios

sino que se extienda y fortalezca en la legislación de una política que lo garantice para todos los ámbitos de educación formal; esto como forma de hacer crítica a que el juego está siendo garantizado con tal importancia sólo hasta la edad de los cinco años y como tal se ve un “descuido” y una subestimación en las etapas escolares.

-Evaluación (tomando como referencia lo mencionado en: Ley 115 de 1994 (art. 80, 96), Ley 1324 de 2009 (art. 2, 7), Decreto 1290 de 2009 (art. 1, 3, 4, 5, 8)):

Sobre los procesos evaluativos en las instituciones educativas, los niños proponen que tenga en cuenta su participación en la construcción de planes de estudios, que haya una socialización previa y organizada de los contenidos a abordar y de las escalas evaluativas; para desde allí dar la posibilidad de que los estudiantes conozcan *a priori* los temas, formas y apreciaciones de las escalas evaluativas para estar al tanto de ello y ser mucho más próximos y conscientes de cómo se aprecian sus procesos formativos. Básicamente los niños retoman estos temas que más que propuestas son un llamado a recordar aquello que se promete en los manuales de convivencia y en los Proyectos Educativos Institucionales, pues si bien se dice que todo esto debe socializarse y construirse de la mano de la comunidad educativa, pareciera que se olvidara que ellos son parte integral y mayoritaria de aquello denominado comunidad educativa. También surge la propuesta de que se les tenga en cuenta a la hora de establecer formalmente las escalas evaluativas y los planes curriculares en documentos oficiales.

-Roles (tomando como referencia lo mencionado en: Ley 115 de 1994 (art. 73, 91, 87), Ley 1324 de 2009 (art. 1, 8), Decreto 1290 de 2009 (art. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), Ley 1620 de 2013 (art. 5)):

Específicamente en este punto hay una crítica a los cómo se llevan a cabo los trabajos en clase, por lo que se propone que se incrementen metodologías relacionadas con el aprendizaje colaborativo, en donde los niños puedan apoyarse entre ellos, y desde el diálogo y las experiencias poder consolidar los conocimientos que se estén tratando en el aula de clase. De esta manera, la relación enseñanza-aprendizaje no dependerá del maestro únicamente, sino que cada uno de los niños y las niñas será parte integral del desarrollo y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumidos los puntos tratados en la materialización de las acciones comunicativas, es

importante mencionar que cada una de las reflexiones y discusiones que se realizaron para poder construir estas propuestas, son el resultado de un camino que no fue fácil. Una de los mayores obstáculos dentro del trabajo en los encuentros fue el tema de asumir responsabilidades, pues los niños y las niñas mostraban mayor fluidez al realizar juicios y críticas, que en construir propuestas o vías alternas, lo que pasa muy a menudo en diferentes discusiones dentro del “mundo adulto” también. Por tal razón, fue necesario que las maestras en formación recordarán a los participantes el impacto que tendría un real compromiso con el proyecto no sólo desde la crítica sino desde la proposición, pues la exigencia de los derechos integra esfuerzo, disposición y argumentación para lograr impresionar con propuestas coherentes que den cuenta de procesos colectivos organizados; esto en consecuencia con la concepción de política y participación que aquí se procuró mantener.

Sobre la situación planteada en el párrafo anterior Liebel y Martínez (2009) mencionan que la dificultad de iniciar procesos de participación con los niños y las niñas radica en una cultura que permanece defendiendo la sobreprotección de la niñez que llega a ser dañina para el desarrollo de las facultades y capacidades mismas de los niños. Los autores traen a colación los aportes de Lansdown (2005) quien afirma que a medida que los niños participan hay una evolución en sus facultades, “por lo tanto, aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan a su vida” (pp. 69-72). Nuevamente se ve coherente el llamado hacia la apertura de espacios participativos que estén alejados de miradas paternalistas y dispongan sus percepciones a lecturas de los niños y las niñas en correspondencia con los contextos actuales. Contextos e historias de vida que si bien parten de concepciones promovidas por la Convención de los Derechos del Niño, convocan precisamente a releer dichos derechos desde las forma de ser niño y niña que se movilizan hoy en día.

Es así como, en cada uno de los apartados aquí mencionados sobresale el reto de que se transformen las nociones que se tienen de los niños como población desprotegida, hacia una visión de sujetos infantes con una posición social privilegiada y desde allí promover escenarios que permitan su proceder incidente en el marco de su derecho a la participación. Esto no quiere decir que no se les deba proteger, pues no se pretende negar tal realidad, niños y niñas necesitan atenciones propias a sus características. Pero la política educativa no puede quedarse sólo en el

papel de ofrecer y brindar guías para el bienestar de la niñez. También se hace necesario la intervención de los directamente afectados: ellos, los niños y niñas.

Finalizando el análisis aquí realizado es consecuente reconocer que estas experiencias de participación, que inician con un carácter descriptivo y avanzan a niveles de comprensión y proposición, se presentaron como elementos vinculantes de perspectivas, sentires y prácticas que tienen como comprender las formas en que los niños y las niñas buscan pronunciarse en sus contextos y que pocas veces nos disponemos a escucharlos. Al exigirles que piensen con la estructura formal que nos caracteriza, obviamos ese potencial creativo que hay en la esencia de ser niño y niña. Es hora de permitirnos una *infancia* en la relación con los niños y las niñas, acallar inconscientemente sus voces es negarnos a nosotros mismos la oportunidad de construir y concebir la política educativa de otras múltiples formas.

Como lo menciona Zemmelman, “si queremos mantenernos vivos, es preciso salir de la inercia del pensamiento desde sus mismas posibilidades de creatividad, trascender cualquier visión que se piense como definitiva y, por lo tanto, carente de alternativas.” (1998, p. 33); y esta experiencia dio muestras de que los niños y niñas, en fiel representación de la infancia como inicio, son anfitriones a múltiples invitaciones para trascender en viejos paradigmas. así que si se quiere provocar cambios a nivel de política educativa -siempre desde perspectivas contextuales y devenidos de las voces de los sujetos protagonistas- son propios para ello los encuentros de participación protagónica e influyente con los niños y las niñas.

3.5.2. *Comprendiendo la potencia protagónica de los participantes (Comprensión)*

El presente apartado se centra en comprender de una forma más global cómo la participación de los grupos se movilizó en el diseño y desarrollo del proyecto pedagógico, así como el impacto que tuvo en el ejercicio mismo de la investigación. Para esto, se organizan tópicos de reflexión que ayudan también a dar cuenta de algunas de las categorías emergentes que provocadas por la comprensión de esta experiencia caracterizada por el lugar de las voces de niños y niñas a partir de un protagonismo influyente. Se hará referencia específicamente a dos aspectos: los ambientes de confianza y las resistencias.

3.5.2.1. Ambientes de confianza

Es importante mencionar que los pronunciamientos participativos dentro de este proyecto tuvieron como base de sostenimiento la promoción de ambientes de confianza, desde los cuales se motivó a los niños a expresarse propositivamente en torno a sus experiencias escolares y a sus nociones y vivencias de participación. Asunto que fue vital para toda la experiencia, puesto que gracias a los ambientes los participantes compartieron sus primeras narraciones, que como apariciones fueron forjado la identidad de los grupos y del proyecto mismo. Además de esto, dichos espacios fueron asumidos como la base para la consolidación de los grupos, ya que como se ha venido diciendo la participación se presentaba a los niños en modo de invitación y no de obligación impositiva. Es decir, los mismos niños elegían ser partícipes o no de las experiencias (participación voluntaria).

Es dicha elección, de ser o no parte del proyecto, la demarcación del primer acto de pronunciación de los niños y niñas en esta experiencia. Acto de elección participativa que hace evidente el sentido de la participación como derecho y no como deber impuesto; y que en lo posible se mantiene de esa manera a lo largo del proceso vivido con los niños. Esta condición es apoyada por Corona y Morfín (2001) cuando en cita a Hart aseguran que “son los niños los que deben decidir hasta dónde se quieren involucrar en un proceso (...), por lo que los promotores deben respetar un principio muy importante, que es la posibilidad de elección.” (p. 56)

Igualmente, y en consecuencia al nivel cinco que caracteriza la concepción de participación según Hart (1993), esta invitación tuvo su centro en la presentación tanto de los miembros de los grupos junto a algunos primeros elementos de su experiencia escolar, como de la proyección -no definitiva ni acabada- de los encuentros y con ella la construcción de diversos diálogos en los que los niños tuvieron la oportunidad de brindar sus aportes y apreciaciones a nivel de temas y orden (qué hablar de la experiencia escolar y en qué momento). Gracias a estos acontecimientos a medida que se llegaba a la mitad de la primera fase, se establecieron con los niños las formas identitarias del proyecto y su fin (lenguajes y elección de la acción comunicativa); así como también se percibían en voces y actitudes, de los participantes, una relación de cercanía y apropiación más directa con el proyecto y todo el proceso en él.

Lo ocurrido en la fase inicial de pronunciamiento -compuesto por la consolidación del grupo, el reconocimiento de la experiencia escolar, la presentación y discusión colectiva del proyecto y elección de ser parte de los encuentros-; se asume como un alcance positivo puesto que se tenía proyectado que la solidificación de los ambientes de confianza, así como el trazo colectivo del diseño y la definición de la acción comunicante, sólo llegarían al finalizar la primera fase del proyecto. Además se vuelve significativo porque, en el acto de compartir la proyección de los encuentros, contar con las opiniones de los niños y niñas y tomar estas verbalizaciones como incidentes que determinaron el diseño, se generaron en los niños sentimientos de extrañeza; que ellos fueron desdibujando al ver que sus voces estaban siendo reflejadas en un proceso de toma de decisiones sobre una experiencia que pronto comenzaría a enriquecer sus tiempos, nociones, miradas e interacciones con su entorno escolar. Vemos entonces cómo la construcción de diálogos con los niños es fructíferos en la medida en que sus voces tienen carácter de incidencia protagónica, y esto se materializa de forma consecuente a lo propuesto.

Un otro aspecto que permitió fortalecer la conformación de los ambientes de confianza, fue el hallazgo de intereses colectivos de los niños de cada grupo, y la incidencia de estos a la hora de convertirse en lenguajes para los encuentros del proyecto. Debido a que en las primeras sesiones no se lograron los niveles de motivación esperados en niñas y niños con respecto al uso de algunos recursos en blanco y negro que las docentes en formación propusieron como parte del material de análisis; fue necesario hallar referentes de participación en los intereses de los niños y las niñas para rediseñar materiales didácticos que, centrándose en un lenguaje icónico y lúdico, le permitieran a los grupos relacionarse con temas formales de la educación y la política.

Tal como se ha mencionado, el lenguaje de identidad para los niños de la escuela rural en Tibagota, tuvo una plena relación con el juego y el sentido de la diversión dentro de la educación. Los niños de este grupo escogen para sí el nombre de *Educación Divertida*, reafirmando el juego como interés común y como lugar de su identidad participativa. Para los niños de la Fundación Pequeño Trabajador, su gusto por la serie televisiva Dragon Ball marcó la forma de identificar los procesos de participación que allí se estaban gestando. De todas las

características del programa escogen la palabra Fusión, debido a su relación con la participación a partir de la unión de fuerzas, y la letra Z como reafirmación de su interés. Además de representar el nombre de los grupos, estos intereses se convirtieron en los lenguajes que potenciaron, desde un lugar mucho más cercano para los niños, los diálogos de cada encuentro; pues desde ellos fue posible la elaboración de materiales⁵¹ que condensaron las formalidades de la educación y la política.

3.5.2.2. Resistencias

En vista de que la participación no sólo se construye a partir de encuentros de decisiones y dinámicas estables, sino que también está permeada por tensiones que a su vez son movilizadas por las nociones y percepciones que de la vida llevan consigo los seres humanos; se analizará aquí cómo estas templanzas de las experiencias participativas tuvieron su influencia en los caminos que se forjaron con los niños en inmediaciones del desarrollo de la propuesta.

Las resistencias que en forma de tensión llamaron a la transformación de las previsualizaciones que se tenían, estuvieron condensadas no sólo en verbalizaciones sino también en aspectos de la gestualidad corporal y en silencios prolongados. Es decir, los niños no sólo expresaron en palabras sus inconformidades, sino que lo hicieron a partir de acciones corporales directas y quietudes prolongadas de la palabra que permitieron comprender que había algo que irrumpía los diálogos participativos. En escucha de estos llamados las docentes se acercaban a los niños para confirmar aquella resistencia, lo que posibilitó conocer aquellas circunstancias que estaban generando distancias en los encuentros.

La resistencia comunicada corporalmente estuvo centrada en el decir “no quiero estar aquí”, especialmente en los tres primeros encuentros; y ante ello se recordaba a los grupos el matiz de participación voluntaria que demarcaba los encuentros. Sin embargo, al entrar en diálogo con estas resistencias, niñas y niños expresaban que más allá del tema tratado lo que generaba su distancia era la forma en cómo se estaba llevando a cabo. En escucha de lo expresado por los niños fue posible comprender que aquello que se comunicaba no era precisamente un “no quiero estar aquí” sino un “quiero estar aquí, pero no así”; y al permitir que

⁵¹ Ver anexos No. 8

este factor influyera en el diseño y desarrollo del proyecto, se buscaron y encontraron factores motivantes para que las sesiones no se centraran en diálogos prolongados pues este era el elemento que provocaba mayor resistencia. Lo anterior no quiere decir que se hayan reemplazado los diálogos por otras dinámicas sino que se integraron de forma distinta a los encuentros con los niños. Incluso esto hizo que los niños poco a poco percibieran el diálogo como forma necesaria a la hora de fortalecer la construcción colectiva en los procesos de transformación.

Por otro lado, el silencio generado por aquellas preguntas que buscaban argumentos, es decir, las que contenían un “¿por qué?”; fue también un indicio de resistencia. En la conjugación que este punto presenta entre silencios y resistencias, no se asume el silencio como un factor negativo; por el contrario, como se ha dicho anteriormente, los silencios deben ser asumidos como elementos de pronunciamiento cuya comunicación exige un lugar distinto de escucha e interpretación al que normalmente se tiene frente a la voz, el sonido o el ruido. Lo anterior tiene relación con los aportes de Corona y Morfín (2001) cuando, en mención a cómo Baratta (1999) asume las expresiones de los niños en todo su esplendor, presentan el concepto que éste último autor usa para referirse a todos aquellos elementos que se van manifestando en los encuentros con los niños: *signos de la experiencia*. Con este concepto confirman que “la expresión verbal es solamente una de las múltiples formas que tienen los niños para manifestar lo que está pasando en su interior.” (p. 44). Corona y Morfín comparten también que todo pronunciamiento de los niños encuentra su lugar en expresiones emocionales y conductuales que siendo sonoras o no exigen lugares sensibles para ser notado, escuchado y comprendido en todo su significado.

El silencio como resistencia en este trabajo posibilitó formas distintas de acercarse a los niños y a su experiencia escolar, comenzando por comprender en qué momento el ambiente de confianza permitía que la pregunta por el por qué se configurara como movilizadora de debates, y no como barrera del diálogo reflexivo. Más allá de transformar la pregunta, el llamado del silencio como resistencia era hacia la interpretación de las dinámicas en las que se estaban consolidando los encuentros. Y así fue posible entender que, en inmediaciones de aperturas recientes, lo más sensato es partir de narraciones descriptivas que ayudaran a solidificar lugares más tranquilos para la expresión de argumentos sobre la experiencia escolar que hasta ese

momento estaban acallados en las voces de los niños y las niñas.

Al preguntarse en qué momentos los silencios se transforman en pronunciamientos espontáneos, se encuentra que existieron dos elementos de gran influencia en esta movilización. El primero de ellos reside en las voces de los mismos compañeros, pues cuando un silencio comenzaba a prolongarse y unas de las voces se pronunciaba, los demás niños encontraban en ella una referencia de seguridad y confianza para poner en palabras sus percepciones de la experiencia escolar. Por ello se debe reconocer que la voz de otros niños y niñas fue también un elemento motivador para la fluencia de la palabra.

El otro elemento que movilizó la resistencia del silencio fue el cambio en la forma como se buscaba plasmar la respuesta a la pregunta. Es decir, cuando en aquellas preguntas verbales de carácter argumentativo se mantenían constantes los silencios; se buscaba que esa característica oral pasara a ser escrita y así se vio como la palabra tomaba fuerza para expresarse. Entonces, la escritura como canal de comunicación también permitió comprender los momentos y modos oportunos para la expresión individual y colectiva de las experiencias escolares.

Otra resistencia se presentó a nivel de empatía, y esta fue notoria en los debates sobre los roles que configuran la vida escolar. En los momentos en que se habló de las relaciones que se tejen entre estudiantes y maestros, coordinadores y/o rectores dentro de las instituciones de educación formal; los niños tendían a expresar dichas relaciones desde un “señalamiento” a la figura adulta que se impone ante ellos como autoridad. Sin embargo, y al notar que muchas veces la intención era señalar al otro más que reconocerlo, se provocaron preguntas como búsquedas de lecturas más amplias y comprensivas. Es decir, se buscó con los niños comprender las dinámicas que también viven los docentes y que muchas veces, al ser de formalidad institucional, se salen de sus manos. Los mismos niños fueron construyendo engranajes entre aquellas descripciones de las “formas de ser” de sus docentes y sus responsabilidades, pues estas muchas veces se convierten en obstáculos en esa construcción de vínculos potenciadores de la empatía. Por supuesto, se contempla también que no siempre esto puede ser la excusa para mantener distancias y sensaciones de malestar entre los sujetos que habitan la escuela, ante esto se reconoce la importancia de buscar lugares de encuentro dialógico en los que se medien acuerdos

en colectivo primando el respeto, la escucha, la comprensión y la camaradería; aspectos íntimamente relacionados con los procesos de transformación social desde las acciones políticas, como lo afirman Corona y Morfín (2001).

Ampliando esta perspectiva de resistencia desde las relaciones de empatía, se presentan a continuación otras reflexiones sobre cómo los procesos académicos generan distancias en las relaciones y de ese mismo modo limitan los espacios de escucha y participación. Por un lado, los niños referían que comportarse de una u otra forma, cumplir con las tareas y/o pasar los exámenes académicos deviene de una exigencia de los adultos que integran sus colegios; y apenas relacionaban estas dinámicas con sus propios procesos de aprendizaje. Así mismo, comentaban que mantenerse en esas líneas del cumplimiento les permitía tener una relación más cercana y agradable con ellos, en tanto que cumplir se convertía en un enlace de las relaciones. Dicho de otra forma, cuando los niños hacían referencia a los roles y rangos de autoridad adulta que se instauran en la escuela, aludían que las formas de relación estaban plenamente influenciadas por los procesos académicos; siendo estos la mediación a la hora de entablar diálogos sinceros que los hicieran sentirse escuchados y tenidos en cuenta. Es decir, la rigidez de los procesos escolares y académicos muchas veces dificultan aquellos lugares de participación en los que los miembros de la escuela puedan escucharse y relacionarse desde perspectivas de cooperación integral.

Para los niños fue importante reiterar que ellos no se sentían siempre parte de las decisiones que se tomaban en torno a su educación. Mencionaban de forma constante que los adultos tienen esas responsabilidades y que los niños más que decidir asumen situaciones para cumplirlas. Por ejemplo, la decisión de asistir o no clases, la construcción de los manuales de convivencia y de los planes de estudio, los programas de seguimiento académico, la valoración de los procesos a partir de la evaluación; son asuntos que quedan en manos de los adultos y pocas veces son consultados, compartidos y/o co-construidos con los niños. Esto sin duda se configura en una limitante más para los procesos de participación auténtica en la que los niños y los adultos conjuguen voces, sentires y perspectivas de vida.

Con relación a lo anterior y en reconocimiento de un lugar propio y del otro (par o

docente), niños y niñas reconocen que pocas veces son escuchados con grados de incidencia en sus colegios; que la cercanía entre su experiencia escolar y la participación política es muy escasa, pues además de sentir que sus voces tienen poca influencia en las decisiones, casi no conocen y comprenden documentos oficiales de su contexto cercano (el manual de convivencia y los planes de estudio -currículos- de sus colegios) y de legislaciones de nivel distrital, municipal o nacional. Y tal como lo menciona Hart (1993) carecer de información es el primer obstáculo para una participación auténtica.

En medio de estas reflexiones, los grupos de participantes notan que la idea no es exigir escenarios de participación sólo para ellos (para los niños); sino que por el contrario es importante fomentar encuentros constantes entre quienes organizan aspectos formales de la educación y los sujetos que la viven a flor de piel desde su niñez. Distanciarse no es el camino; ya son suficientes las distancias que tienen los adultos con los niños en el ámbito de la construcción de política educativa, y no se justifica que ahora la distancia se genere de los niños hacia los adultos. Entonces, hacer del diálogo un encuentro cotidiano de perspectivas, sentires de las experiencias y voces propositivas; es para los niños la forma en la que se lograrán caminos de co-construcción para la política educativa. Fue gracias al encuentro con los niños, a sus aportes, a sus llamados al cambio; lo que provocó que esta experiencia se tejiera desde una perspectiva de participación buscando cerrar aquellas brechas que impiden construir diálogos en aras de transformaciones sociales, atendiendo a la diversidad que posibilita el encuentro intergeneracional, de intereses y proyecciones de vida. Y es oportuno reconocer que mantener en la cotidianidad el carácter de estos encuentros posibilitará fortalecer vínculos empáticos, justo en el contexto de pos-conflicto que atraviesa nuestro país.

Otro aspecto que se presentó como resistencia en los encuentros -especialmente los iniciales-, se relaciona con las nociones que de ser niño están presentes en los imaginarios de los mismos niños que aquí participaron. Incluso estas nociones fueron una de las mayores preocupaciones a la hora de movilizar diálogos y proposiciones en torno a la política educativa y la experiencia escolar; pues se percibían como una serie de predisposiciones de los niños hacia su propio derecho a la participación. En palabras y algunas actitudes de los niños, su lugar participativo dentro de la política educativa (decisiones entorno a sus procesos educativos y de

aprendizaje) aún es invisible e insensible: no se ve ni se siente, no les hemos permitido verlo ni sentirlo.

Al mencionar frases como *“pero para qué hacemos todo esto si nadie nos va a escuchar”*, *“esto para qué si somos niños, para eso están los adultos, los profesores y los presidentes”*, *“a nosotros los niños no nos van a creer, no tenemos experiencia para tomar decisiones importantes”*, se hizo notoria una autocensura de su lugar como sujetos que construyen historia y van fraguando experiencias. En las voces de los niños se manifiesta el arraigo a una concepción de infancia que sesga las posibilidades de encuentro y diálogo entre adultos y niños; y que de esa misma manera niega el encuentro de experiencias en torno a procesos de transformación, construcción, participación y comprensión del lugar del otro como espacio para aprender y fortalecer lo convencionalmente pensado y sentido.

En esta propuesta los niños han comunicado aquello que estando arraigado en el pensamiento adulto se cala en sus imaginarios impactando las percepciones de sí mismos y del entorno que los rodea. Aquí sería sensato notar cómo las enunciaciones cotidianas (discursivas y prácticas) del mundo adulto impiden que niños y niñas tengan percepciones más acordes con sus propios derechos. Incluso se puede dilucidar que si dichos enunciados están hoy en día presentes en las expresiones y actitudes de los niños quizá se deba a que son pocos los escenarios en los que sus ideas, voces y propuestas han sido escuchadas y aplicadas en experiencias prácticas. En cita a Liebel (1996), Corona & Morfín (2001) mencionan que *“el Protagonismo Infantil se manifiesta cuando el niño o la niña se comprende como sujeto social y se siente capaz de participar y transformar la realidad”* (p. 42). Es decir, para los niños han sido escasos los lugares donde su derecho a la participación con niveles de incidencia se ve materializado, más aún en sus contextos cercanos; y esto genera que se nieguen a sí mismos la posibilidad de verse como protagonistas de una realidad. Con ello se considera que, negar lugares de participación a niños y niñas, y llegar al punto de que ellos mismos naturalicen estas negaciones es inquietante en la medida en que los ámbitos de participación son los que permiten a los sujetos reconocerse dentro de sus contextos y fortalecer allí sus pronunciamientos. En este mismo sentido, para Corona y Morfín (2001), la participación como acto permite a las personas (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos) ser conscientes de sí, de su relación con un grupo social y sus derechos allí.

Dignidad y autodeterminación, son para las autoras características inherentes a la participación.

Puede decirse que desde que se inicia la promoción de los derechos del niño, hay una clara intención de visibilizar las formas cómo los niños y niñas se pronuncian en los entornos en medio de la conjugación de relaciones, vínculos, diferencias, espacios, tiempos, roles, etc. También de cómo ellos confirman su existencia en la medida en que, siendo partícipes de un “algo” enriquecen sus nociones de mundo y realidad, configuran sus personalidades como una constante reafirmación social potenciada de la mano de pares y adultos que acompañan sus diferentes procesos y experiencias.

Gracias a este ejercicio de comprensión, fue posible notar cómo de forma general la participación, en esta propuesta, se movilizó en diversos sentidos de infancia. Es decir, esta experiencia de participación protagónica e influyente permite dar cuenta de cómo los encuentros que busquen escuchar y valorar las voces de los niños y niñas en tanto fuentes potenciales de transformaciones sociales; se convierten en puertas para múltiples inicios. En pocas pero contundentes palabras: la infancia como inicio y la participación protagónica como el motor de ese inicio. Y es que todo encuentro con los niños y las niñas es siempre un elemento movilizador, desestructurante; es una invitación constante a reinventarnos, a volar para ampliar las perspectivas y volver a la tierra llenos de energía, miradas y propuestas de cambio siempre renovadas⁵².

⁵² Es importante resaltar que, debido a fechas de fin e inicio de año (cierre de los encuentros con los niños) y a la exigencia de la materialización de éste trabajo; al término de esta producción escrita el trámite de entrega de las cartas aún se encuentra en proceso. Se espera pronto hacer la entrega y obtener una respuesta para compartirla con los niños y los lectores.

4. CUANDO EL ALCANCE DE LAS VOCES HACEN VIBRAR LO ESTÁTICO: EL GRAN RETO (Conclusiones y Recomendaciones)

Las reflexiones provocadas por la experiencia protagónica vivida con los niños nos permitieron comprender la participación como acto que se comunica con toda composición del ser humano, especialmente del ser niño. Los niños siempre estuvieron dispuestos a decirnos algo, a invitarnos a verlos y leerlos desde lugares distintos, al igual que a los encuentros con toda la complejidad que ello implica. Sus voces fueron la potencia movilizadora de cambios para lo pensado, fue notable como las propuestas de los niños hicieron que este trabajo fuera más consecuente con sus realidades y expectativas en torno a su propia educación.

Cuando una iniciativa busca favorecer la participación influyente de los niños y las niñas, se hace enriquecedor que el diseño de la misma sea en sentido circular -no lineal- y de apertura permanente. Permitir que las ideas colectivas fluyan en las proyecciones posibilita que los sujetos sientan mucho más cercana la experiencia, y todo esto provoca significaciones tanto para el proceso de investigación como para la noción que cada participante tiene de sus facultades.

Consideramos que los procesos de participación han de leerse desde sus múltiples manifestaciones. El éxito en ellos no sólo se mide en los alcances puntuales de lo pensado; sino en una evaluación consecuente que abarque lecturas amplias comprendiendo las vicisitudes propias de las relaciones humanas. Ante la participación como encuentro de lo humano, es pertinente reconocer que ésta no es un proceso conclusivo en sí; sino más bien, el lugar donde se enlazan unas vivencias con otras: las que se han vivido, las que se viven y las que se esperan vivir. Para notar esto, lo recomendable es disponerse a interpretar toda situación nacida de la participación como elementos que alimentan las nociones y expectativas que se tengan de la misma

No podemos negar que hubo una lucha al interior del trabajo por mantener la noción de política centrada en los procesos democráticos y de libertad en los que los sujetos tienen la oportunidad de leer sus contextos en transversalidad a las legislaciones al tiempo que se fortalecen sus capacidades como ciudadanos protagonistas de realidades; pues en algunos

momentos estaba la tendencia ir hacia el interés porque los niños fueran partícipes incidentes en la construcción legislativa. Esta acción se daba como un otro propósito no planteado para este ejercicio investigativo en particular y que por disposiciones temporales no permitía alcances concretos. Tal tensión nos exigió revisar continuamente el propósito general y nos permitió fijar la mirada en comprender que más que construir legislaciones en documentos, la política educativa se enriquece desde apuestas vivenciales donde las voces de los niños y las niñas se tornan en reflexiones críticas y propositivas en el marco de sus propias experiencias (escolares en nuestro caso), teniendo en cuenta las posibilidades de incidencia que sobre las políticas educativas pueden llegar a tener con relación a su derecho a participar protagónicamente.

Desde lo anterior, se logró construir una comprensión de la incidencia a la política más allá de la construcción de documentos, como se ha mencionado antes. Dicha comprensión ubicó en este proyecto lo “protagónico e influyente”, desde la cercanía que los niños y las niñas tuvieron a conceptos que habían estado fuera de su alcance (como se pudo ver en los diálogos compartidos), así como la apropiación de los derechos referidos al juego, la evaluación y los roles, como elementos transversales a sus experiencias escolares, y que pudo ser concretado con la realización de las cartas, producciones construidas desde sus vivencias.

De igual manera, encontrar referencias hacia la categoría experiencia escolar fue uno de los trabajos más exigentes en todo este proceso; pues son escasas las documentaciones al respecto. Especialmente son pocas las referencias hechas a partir de escenarios escolares para niños y niñas; pues las que existen hablan de experiencias de escolarización de adolescentes y jóvenes. Es apropiado interrogarnos sobre si es coherente hablar de experiencia escolar como un asunto de generalidades, aun cuando cada ciclo de la educación formal tiene objetivos distintos sobre los sujetos -exigencias distintas tanto para los educandos como para los educadores-. Vemos esto como invitación para que se emprendan estudios respecto a conceptualizaciones contextuales de las vivencias en la escolaridad que partan de las voces mismas de los sujetos inmersos en ellas, y no sólo desde interpretaciones aisladas donde los protagonistas son meramente consultados.

Frente a lo vivido en el proceso investigativo queremos compartir que para nosotras estas

construcciones no fueron dadas de forma metódica. La misma experiencia, como sentido orgánico, nos invitaba constantemente a releernos, a enriquecer las hipótesis volviendo a lo escrito para incluso en ello ver las transformaciones que a nivel formativo y humano nos iba brindando el lugar de escucha que dispusimos para los niños y niñas. Como co-autoras fuimos partícipes en muchas formas, entre nosotras mismas la escucha y la palabra se establecieron como bases sólidas de constantes construcciones. Fueron nuestros diálogos charlas cotidianas que nos permitieron ver las distancias de los polos de nuestras ideas, pero también los vórtices que iban provocando ecos en nuestras formas de ver y sentir la infancia, la política, la educación y la participación.

Mantener en el presente la idea proteccionista y paternalista sobre los niños y niñas, implica negar los esfuerzos y alcances que han tenido todas las luchas por su reconocimiento como sujetos parte de la sociedad. Negar las facultades reflexivo-decisorias de niñas y niños, es soslayar todo aquello construido para ellos y los impactos que desde allí se han generado en sus propias vidas. Luego de casi dos siglos de empoderamientos a favor de la niñez, no se justifica que sigamos negándoles espacios más abiertos de participación y de co-decisión.

Movilizarse con los niños es ratificar la infancia como todas aquellas iniciativas que nos permiten relacionarnos de modos diversos con el mundo y la realidad. Infantilizar la vida, la política, la educación es aceptar un camino que nos exigirá reinventarnos, aprendernos, escucharnos. Participar infantilmente será así, la invitación a un revivir-nos con constancia en la experiencia.

Es importante seguir manteniendo diálogos en torno a la construcción de política con los niños y niñas; promover y poner en práctica múltiples experiencias que se propongan hacer llegar las voces de los niños a las instancias de gobierno que al parecer siguen teniendo como excusa los cambios de administración, ejercicios de consulta y no sistematización, para evitar que la participación de los niños sea a nivel protagónico e influyente. Estamos convencidas que las experiencias de participación permiten a los niños ser mucho más consecuentes en sus exigencias, hallando conjugaciones entre derechos y deberes. Incluso esto nos llevó a sentir que la exigibilidad y práctica de derechos deviene de un mutuo compromiso entre niños y adultos.

Llegando a estas últimas reflexiones, hemos hecho un recorrido por todo aquello que ha provocado en nosotras este proceso de formación como docentes de Educación Infantil. Han sido muchos los aspectos que caracterizan nuestro senti-pensar con la infancia, los niños, la política y la educación; pero sin duda, permitirnos vivir esta experiencia con los niños ha sido la forma más significativa de convencernos que: elegir esta carrera ha sido siempre una acción política.

REFERENCIAS

- Abarzúa, I. & Martín, M. (2005). Las prácticas docentes en relación con los adolescentes. Argentina. Revisado: 21.03.16. Recuperado de: http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tesinas/abarzua_martin.pdf
- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI). Revisado: 22.03.16. Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). Creación y estructuración del Sistema Distrital de Participación Ciudadana [Decreto 448 de 2007]. Revisado el: 21.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=26865>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Creación del Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes y los Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes. [Decreto 121 de 2012]. Revisado el: 26.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46605>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Revisado el: 26.03.16. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/Políticas%20Poblacionales/Infancia%20y%20Adolescencia/Políticas/Política_de_Infancia_y_Adolescencia_2011_2021.pdf
- Benavides, G. & Castro, L. (2015) Andariegos entre risas y rasguños: Una vivencia para enriquecer vínculos cotidianos. (Tesis de Maestría). UPN-CINDE. Bogotá, Colombia.
- Burgos, C. & Delgadillo, M. (2003). La pregunta en la vida de los niños. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Carrascal Sánchez, J. H. (2013) La participación como tecnología de control en el sector educativo. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/127>
- Comité Distrital de Infancia y Adolescencia CODIA. (2011). Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Revisado: 05.05.16. Recuperado: <http://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Comité Distrital de Infancia y Adolescencia CODIA (2014). Sistema de Monitoreo de las

- Condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. Informe 2014. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Revisado: 05.05.16. Recuperado de: [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/\(29042015\)_informe_smia_2014.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/(29042015)_informe_smia_2014.pdf)
- Congreso de Colombia. Convención Internacional Sobre Los Derechos Del Niño. [Ley 12 de 1991]. Revisado: 29.09.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10579>
- Congreso de Colombia. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Revisado: 26.09.16. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. Normas sobre mecanismos de participación ciudadana. [Ley 134 de 1994]. Revisado: 26.09.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=330>
- Congreso de Colombia. Código de Infancia y Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Revisado: 26.03.16. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Consejo Constitucional de la República Francesa. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Francia. Revisado: 20.11.16 de: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991). Edición 2015, Corte Constitucional. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. Centro de Documentación Judicial (Cendoj). Revisado: 25.09.16. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp.811-825. Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a22.pdf>
- Elias, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*. EISSN: 1409-4258 Vol. 19. Revisado: 31.05.15. Recuperado 20.11.16. en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. Comité Español. Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. Santiago de Chile. Chile. Revisado: 19.03.16. Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>
- Fundación del Pequeño Trabajador. (2017) Hoja de Vida. Documento Institucional. Bogotá, Colombia.
- Gajardo, M. (1985). Investigación participativa en América Latina. Documento de Trabajo núm. 261. FLACSO. Santiago de Chile, Chile.
- Gaviria Trujillo, C. (1999). ¿Cómo nació la Asamblea Constituyente colombiana? Fundación Séptima Papeleta. Blog. Revisado: 25.09.16. Recuperado de: <https://fundacionseptimapapeleta.wordpress.com/2010/01/22/%C2%BFcomo-nacio-la-asamblea-constituyente-colombiana-cesar-gaviria-trujillo-caracas-1999/>
- Gimnasio Moderno. (2015). Manual de Convivencia. Bogotá. Revisado el 17.08.16. Recuperado de: <http://www.gimnasiomoderno.edu.co/academia/vidaescolar/manual-de-convivencia/>
- Gómez, C., Rojas, V., Andrade, S., Pineda, D., Sharp, A. & Martínez, C. (2007). Filosofía para Niños, Ideas fundamentales y perspectivas sociales, Bogotá, Uniminuto (CHS).
- González, E. y Duque, F. (1990). La Elección de Juntas Administradoras Locales de Cali. Revista Foro. Bogotá.
- Hart, R. (1993). La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la Participación Auténtica. Innocenti Essay. Serie No. 4. p. 1-46. Revisado: 30.04.16. Revisado: 22.03.16. Recuperado de: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf
- Institución Educativa Departamental (I.E.D.) Ricardo González. (2015) Manual de Convivencia: “Construyendo saberes, forjando valores”. Subachoque, Cundinamarca.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP. (2016). Demócratas antes de los 18 años. Magazín Aula Urbana, núm. 16. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/mau/article/view/1204>
- Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación. Editorial del Estante. Buenos Aires, Argentina.
- Lazala-Silva, R. (2015). Participación infantil extraescolar: La experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá. Maestría en estudios políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Revisado: 16.06.15. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15905>

Liebel, M. & Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Editorial Ifejant. Lima, Perú.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista Web Revista de Investigación en Psicología - IIPSI*. Vol. 9, Núm. 1, pp. 123-146. Revisado: 09.04.17. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>

Ministerio de cultura. (2015). *Alharaca, los niños tenemos la palabra. Comunicación cultural y niñez*. Revisado: 22.03.16. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/quehacemos/%C2%A1alharaca!/Paginas/default.aspx>

Ministerio de Educación Nacional -M.E.N. (1994). Decreto 1860 de 1994, reglamento parcial a la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Revisado: 14.11.16 Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación Nacional -M.E.N. (2013). *Medellín prepara semilleros infantiles en participación para la vida, Centro virtual de noticias de la educación*. Revisado el: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322510.html>

Ministerio de Educación Nacional -M.E.N. (2013). *En Medellín, el programa Los Semilleros Infantiles para la Participación se convierte en política pública. Centro virtual de noticias de la educación*. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-335915.html>

Naciones Unidas (2014). *SIMONU Bogotá. Tú puedes cambiar el mundo*. Bogotá. Revisado: 17.08.16. Recuperado de: <http://nacionesunidas.org.co/simonu/>

Red Internacional de Educación para la Ciudadanía y la Transformación Social. (2015). *Organizaciones en Colombia: Fundación del Pequeño Trabajador*. Publicación en Página Web. Revisado: 05.05.16. Recuperado de: <http://www.redinternacionalepd.org/organizaciones-colombia.php>

Restrepo G., B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, Núm. 7, pp. 45-55. Revisado el: 09.04.17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, pp. 103-124. Revisado: 05.09.2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. Bogotá.

Sánchez Rodríguez, N. A. (2016) Representaciones sociales del mundo infantil sobre el derecho a la participación: el caso del curso 503 del Colegio San Agustín IED. (Trabajo de Grado). Licenciatura en educación comunitaria y derechos humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1562>

Spera, A. & Steimbregger, L. (2016). La poética del desprecio, reseña a la proyección cinematográfica “La Cinta Blanca”. Congreso Virtual de Cine 2016. Recuperado: 20.03.16. En: <http://www.eticaycine.org/La-cinta-blanca,3347>

Splitter L. & Sharp A. (1996). La otra educación, filosofía para niños y la comunidad de indagación. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). Programa: La paz se toma la palabra. Proyecto: Los niños piensan la paz. Revisado: 30.04.16. Recuperado de: <http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/>

Téllez Hernández, A. M. (2015) El derecho a ser escuchado participación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá. Maestría en política social, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Revisado: 16.06.2015. Recuperado de: <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/18535>

Trilla, J. & Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, p. 250-261. Revisado: 22.03.16. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie26a07.h>

Yagüe, J. (1998). El trabajo colaborativo como estrategia permanente del entrenador de fútbol. Capítulo I: Estudio de los paradigmas de investigación. La investigación acción. (pp.29-76). Tesis de Doctorado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Revisado: 02.03.17. Recuperado de: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiaj9Kkz57TAhUEQCYKHRVOCuUQFghZMAk&url=http%3A%2F%2Fwww.cervantesvirtual.com%2FdescargaPdf%2Fel-trabajo-colaborativo-como-estrategia-de-formacion-permanente-del-entrenador-de-futbol-%2F&usg=AFQjCNFbZm57HeazYIRRVKt5qtYQnoJQg&sig2=7s3i2NKPWPLoL2LOtmyBSA>

LISTADO DE ANEXOS

Debido a la cantidad y diferentes formatos de anexos que se mencionan a lo largo del texto, éstos serán presentados de manera digital por medio de un CD que va adjunto al documento. A continuación se enlistan, por orden de mención, los anexos que sustentaron el presente proyecto investigativo.

Anexo 1: Proyección de Fases

Anexo 2: Historieta “Manolito no quiere ir a la escuela”

Anexo 3: Historieta “Frato – Escuela: Obligatoria vs. Interesante”

Anexo 4: Historieta “Frato: Si existimos debemos también contar nosotros”

Anexo 5: Diseño Cubos Fusión Z – Encuentro: Sentires en mi Colegio

Diseño Rompecabezas Educación Divertida – Encuentro: Sentires en mi Colegio

Anexo 6: Experiencia Simbólica: Cartas de una comunidad a los niños de Fusión Z y Educación Divertida. Política como forma de organizarnos

Anexo 7: Síntesis de Políticas Educativas desde temas centrales: Juego, Evaluación y Roles.

Anexo 8: Infografías para la presentación de los temas de las Políticas Educativas sistematizadas:

Experiencia escolar vs. Política Educativa Educación Divertida

Experiencia escolar vs. Política Educativa Fusión Z

Anexo 9: Fotografías de maquetas del encuentro ¿Política? ¿Y eso con qué se come?

Anexo 10: Fotografías de las Cartas.

Dejamos para su consulta estos **otros anexos**, que sin ser mencionados explícitamente, hacen parte de lo desarrollado dentro del trabajo. (Estos también se anexan en formato digital.

Otros Anexos:

- Audios de los encuentros: Relacionados por grupos y fechas
- Sistematización de Audios y Producciones Escriturales
- Formatos de consentimiento para la participación y el manejo de datos, firmado por acudientes, padres de familia y niños.