

**CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS EN
ESPACIOS EDUCATIVOS COLABORATIVOS**

LAURA BIBIANA AGUDELO CONTRERAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, D.C.

**CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS EN
ESPACIOS COLABORATIVOS**

LAURA BIBIANA AGUDELO CONTRERAS

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA INFANTIL**

DIRECTORA

ALBA LUCY GUERRERO Ph.D.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, D.C., OCTUBRE DE 2018

Dedicatoria

A Benjamín, quien nunca dudó que esta pesadilla terminaría algún día.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo sentimiento de admiración y gratitud a mi tutora de tesis, Alba Lucy Guerrero y a Ivonne Peña, quienes me guiaron no solo en la elaboración de esta tesis sino en mi proyecto de vida académica.

En segundo lugar, quiero agradecer a todas las personas que de una u otra forma hicieron este trabajo posible, especialmente a los niños y niñas del colegio Soacha para Vivir Mejor, con quienes construimos una relación muy especial.

Finalmente, y no menos importante, a mis padres, hermanos y abuelitos.

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	5
INTRODUCCIÓN	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
OBJETIVOS	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
JUSTIFICACIÓN	11
ANTECEDENTES.....	12
MARCO TEÓRICO.....	16
INFANCIA	16
IDENTIDAD	23
PARTICIPACIÓN	28
METODOLOGIA	32
ENFOQUE	32
CONTEXTO	33
LOS PARTICIPANTES	34
INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE DATOS	35
SELECCION DE LOS CASOS RELEVANTES	40
ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	41
JOSÉ WALTER	41
LUIS PRIETO	45
LIZETH	48
KAREN SUA	52
FELIPE	56
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS.....	62

Introducción

Este trabajo de grado surge en el marco del proyecto de investigación: *Prácticas de agencia y resistencia de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social, Soacha*, realizado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, el Observatorio Javeriano de Juventud de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales¹. El objetivo principal del estudio fue visibilizar las prácticas de agencia y resistencia de niños, niñas y jóvenes en la comunidad de Soacha, Cundinamarca. En este contexto de trabajo surgió esta investigación etnográfica en la que articulé mis intereses personales, los cuales se relacionan con la visibilización de las reconfiguraciones de identidad de niños y de niñas en el marco de un espacio educativo colaborativo.

La infancia no es solo una etapa que se evidencia a nivel físico y biológico, sino que se comprende como una serie de constructos sociales que están influenciados por un contexto social, económico, emocional y político determinado que rodea al niño. Para la construcción de su identidad, es fundamental este contexto, además de la forma en la que los niños asumen los retos, la forma en la que interactúan con sus pares y el modo en el que experimentan el proceso educativo. En este sentido, durante su desarrollo, el niño es influenciado por las condiciones en las que crece y se desenvuelve de acuerdo con ellas.

Por tal motivo, veo la necesidad de estudiar y entender los contextos en los cuales los niños y niñas habitan, para luego intentar comprender cómo configuran y reconfiguran sus identidades en estos espacios. Por medio del enfoque colaborativo, en este estudio busco comprender estos mundos desde aquello que los niños y niñas dicen y hacen, ubicándome y ubicándolos en un lugar común donde sus aportes son valiosos y tenidos en cuenta.

Este trabajo se llevó a cabo en el Colegio Soacha para Vivir Mejor de Fe y Alegría en Soacha. Se trabajó con aproximadamente 20 niños y niñas, en edades entre los 7 y los 10 años, por un período de dos años. El trabajo se basó en crear dentro del colegio un espacio educativo en el cual niños y niñas pudieran participar de manera directa en todo lo que allí se planteara. Esto quiere decir que los proyectos y actividades que se desarrollaban en este espacio eran propuestos y negociados con los

¹ El proyecto de investigación fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana y se desarrolló en colaboración con el Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). Agradezco a los miembros del equipo de investigación: Alba Lucy Guerrero (Investigadora Principal), Martha Lucía Gutierrez (Coinvestigadora), Ivonne Peña (Investigadora).

niños y niñas. Entre las actividades desarrolladas estuvieron la elaboración de un libro con las historias de vida de cada participante, la creación de un títere de su persona favorita, la formulación de los derechos que deberían tener los niños y niñas, y la apertura de un canal en Youtube. En la ejecución de estos proyectos se propició la participación de todos, el respeto y la escucha, dándole importancia a lo que el otro dice y tomándolo en cuenta.

En el marco de estos encuentros, se evidenciaron reconfiguraciones de la identidad de los niños y las niñas participantes y cómo estos procesos tuvieron relación con las estrategias metodológicas basadas en la colaboración.

En este trabajo de grado presento la investigación desarrollada en los siguientes apartados: primero, los antecedentes de investigaciones que han empleado la investigación colaborativa, así como la identidad de niños y niñas. Segundo, el marco teórico en el que me baso para trabajar tres categorías principales, a saber, infancia, identidad y participación. Tercero, explico la metodología empleada y el enfoque, describo el contexto y los participantes, así como los instrumentos utilizados y los criterios para la selección de los casos a analizar. Cuarto, presento el análisis de los resultados, donde traigo al presente algunos fragmentos de los diarios de campo para evidenciar el proceso en cuestión y desarrollar el respectivo análisis. Finalmente, desarrollo algunas conclusiones que considero son fundamentales como resultado de esta investigación.

Planteamiento del problema

Este proyecto de grado surge de mi interés como investigadora por conocer y trabajar con y por las diferentes infancias, esas que habitan en los barrios marginales de la ciudad. Además, de sentir una enorme curiosidad respecto de la investigación participativa y, en especial, colaborativa.

Cuando llegué a Soacha, al contexto en el cual se desarrollaría el trabajo de grado, y vi las condiciones de vida de estos niños y niñas (hogares en los cuales se habían normalizado las prácticas machistas, colaborar en trabajos sencillos para el sustento de la casa: vender flores, cuidar a hermanos menores después de la jornada escolar, limpiar y organizar partes de autos; así como maltrato animal, delincuencia y violencia, entre otras) creé en mí muchos imaginarios erróneos sobre ellos y ellas, pensaba que por el hecho de ser niños eran vulnerables y necesitaban de mi ayuda como adulta y como pedagoga para que encontraran el sentido de sus vidas.

Sin embargo, con el tiempo pude darme cuenta de que aun cuando las condiciones en las que vivían no eran las mejores, ellos, de una u otra forma, resistían a las hostilidades de su entorno reconfigurando su identidad constantemente.

Por lo anterior, la identidad se tornó en un concepto fundamental dentro de esta investigación y es necesario hacer una definición más juiciosa. Por tal motivo, se determinará cuál va a ser el uso que se le dé a este concepto en el contexto particular que se está analizando. Aquí, entiendo que la identidad culturalmente puede relacionarse con el acervo de historias, experiencias y conocimientos que tiene un individuo y que lo hacen único dentro de un grupo. En palabras de Pérez (2006),

[...] identidad vendría a ser el conjunto de elementos culturales que nos hace diferentes. Esta diferencia no sólo abarca el ámbito de lo social, sino que la identidad condiciona la existencia de aspectos de carácter personal entre los miembros de un grupo (p.57).

Claro está, que las características que componen esta identidad no son inmutables y están en constante movimiento y construcción. La identidad se define por su capacidad de transformación de ciertos paradigmas que la componen, no obstante, no decimos que la identidad misma se transforme, sino una característica que la compone. Podemos afirmar, entonces, que la identidad es algo que se encuentra en constante construcción.

Consecuentemente, esto me condujo a plantear una pregunta respecto a **cómo en los espacios de participación en los cuales trabajaba con los niños y niñas se daba la reconfiguración de identidades.**

En esta investigación se hace relevante la cuestión de la identidad en los niños y las niñas y cómo se pueden visibilizar sus reconfiguraciones en los espacios participativos, más específicamente colaborativos, de los talleres. Es fundamental, antes de continuar, establecer que las formas de identidad que abordaré y que están alineadas al planteamiento de Goffman son la identidad personal y la identidad social. En esta última, haremos especial énfasis para establecer el camino desde el cual pudieron haberse producido las reconfiguraciones de identidades en algunos niños, y cuál era la importancia de la diferencia de espacio que se les ofrecía para que ellos realizaran dichos cambios.

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo se reconfiguran las identidades de niños y de niñas pertenecientes a los grados tercero y cuarto de primaria del colegio Soacha para Vivir Mejor de la Fundación Fé y Alegría, en un espacio educativo colaborativo.

Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones que los niños y las niñas tuvieron del espacio **educativo colaborativo**.
2. Visibilizar los procesos de **reconfiguración de las identidades** de los niños y las niñas participantes durante la investigación.
3. Identificar aspectos relacionados con la **colaboración** que facilitan la reconfiguración de las identidades de los niños y las niñas.

Justificación

La pertinencia de este trabajo de grado nace de la problematización de la concepción de infancia como un constructo que ha venido cambiando con el tiempo y lo seguirá haciendo, pues es una construcción social que se configura a partir de la interacción de diferentes elementos socioculturales. El afirmar que la infancia está históricamente situada implica reconocer la gran diversidad en lo que pudiera entenderse como “infancias”, ya que el constructo depende de las diferentes realidades de cada niño y niña.

Sin embargo, para entender estas diferentes infancias, se debe tener en cuenta que los niños y las niñas comprenden su entorno y le dan significado a este dependiendo de sus circunstancias y es solo partir de sus voces que se pueden analizar sus historias de vida. De allí la importancia de producir entornos de participación en los que el niño y la niña puedan expresarse, sobre todo, en el entorno escolar, en donde se construyen significados que dan origen a procesos complejos de configuración y reconfiguración de la identidad.

Este trabajo de grado se propone, desde una perspectiva colaborativa, hacer énfasis en unas formas complejas de participación de niños y de niñas que impliquen su involucramiento real en las situaciones, de tal manera que puedan tomar decisiones e influir sobre su entorno. En el marco de esta perspectiva en colaboración, se pretende analizar la configuración y reconfiguración de las identidades de algunos niños y niñas que estudian en el colegio Soacha para Vivir Mejor, durante los talleres desarrollados y encuentros etnográficos, con el fin de ingresar a esos diferentes mundos de cada niño desde sus propias voces.

Antecedentes

Existen diversas investigaciones que dan cuenta de la temática abordada en este trabajo de grado, con la cual se pretende realizar, desde una perspectiva colaborativa, un análisis de la construcción de identidad en la población infantil. En este sentido, se usó la metodología de etnografía colaborativa, ya que las actividades realizadas nos ayudaron, de la mano de los niños y niñas, a realizar la investigación sobre el desarrollo en la construcción de identidad que tuvieron en los talleres.

Una investigación que aborda la temática de los estudios etnográficos colaborativos es la de Rappaport (2007), quien sugiere, a través de un estudio realizado en colaboración con la población indígena, que la etnografía es más que un método de investigación, pues es un espacio crítico en el que se fomenta la participación de todos los agentes involucrados, con el objetivo de teorizar en colectivo. En este sentido, por medio de la co-construcción se puede acceder a nuevas perspectivas que aporten a los estudios etnográficos previos.

Otra investigación que aborda la temática de los estudios etnográficos colaborativos y que contribuye al desarrollo metodológico de este trabajo es *Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials*. En esta, la autora afirma que si bien las aproximaciones teóricas actuales han abierto un espacio de discusión en el que se reconoce la importancia de la participación dialógica de los niños acerca de sus experiencias sobre el mundo, no es suficiente con asegurar que las voces de los niños sean oídas. Se requiere además que se reconozca a los niños como actores sociales, es decir, no se trata solo de dejar que los niños se expresen, sino de reconocer que ellos ofrecen una perspectiva única de entendimiento y teorización del mundo social (James, 2007). James afirma, entonces, que, gracias a su perspectiva y visión única sobre el mundo, los niños son también investigadores que tienen la facultad para hablar del entorno en el cual están inmersos y proporcionar información de interés. En este sentido, se reconoce que los niños son actores sociales con voz, pues hacen parte de la comunidad, son capaces de construir relaciones y, por medio de su entorno y sus realidades, ellos se transforman. Por esta razón, James (2007) enfatiza en la importancia de involucrar a los niños en estudios etnográficos, pues pueden proporcionar perspectivas y detectar situaciones que expresen la compleja articulación de elementos que se da en su entorno.

Por otro lado, una investigación que utiliza el método etnográfico para escuchar la voz de los niños es el de Milstein (2006), quien señala que los estudios antropológicos que tienen en cuenta la perspectiva de los niños son bastante escasos, por lo que su trabajo tuvo como finalidad explorar esta dimensión. Como parte de la investigación para su trabajo de grado, esta autora decidió involucrar a los

niños y niñas como participantes activos. Por esta razón, se generaron espacios para que los niños recolectaran datos que fueran de utilidad para la investigación. Por medio de diversas actividades como grupos de discusión y dibujos y un juego de entrevistas la autora propició escenarios de escucha, que tuvieron como consecuencia la resignificación de ciertas nociones y la apertura a las diversas perspectivas que aportaron los niños con respecto a la temática estudiada. En esta investigación la autora saca a la luz el problema de hacer de una investigación educativa “un asunto de adultos”, que hace que los enfoques investigativos sean completamente sesgados.

Un estudio situado en Colombia es el de María Verónica Di Caudo, titulado *El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación*. En este estudio la autora se propuso indagar por las valoraciones que los niños le otorgaban al concepto del “Buen vivir”. Se trató de un trabajo de campo en el que se desarrollaron talleres lúdicos y periodísticos con un grupo de alumnos, quienes expresaron sus opiniones con respecto al tema desde sus propios horizontes de construcción de sentido individual. La autora se permitió hacer la investigación en compañía de los niños, partiendo de su opinión como ayuda sustancial para el triunfo de la investigación, en la que se indagó acerca de las diferentes creencias que tienen los niños acerca del buen vivir en relación con las situaciones que se evidencian en su entorno. La autora problematizó la visión de buen vivir que enseñan a los niños en la escuela y la discutió con ellos, dando varios ejemplos con los que los niños pudieran dar a conocer su punto de vista y argumentar su posición. Di Caudo culminó la investigación diciendo: “No sólo investigar sobre ellos, no sólo diseñar políticas para ellos, sino investigar con ellos, pensar con ellos y asumirlos como reproductores y productores activos de la cultura, del conocimiento y de relaciones sociales” (2013, p.218).

Otro estudio que emplea la etnografía colaborativa, y además se asocia a los fenómenos de construcción de identidad en los niños, es el de Alba Lucy Guerrero (2011), quien, en su trabajo *Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condiciones de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia*, describe los procesos de construcción de identidad de niños en situación de desplazamiento y muestra cómo existen relaciones poderosas entre los lugares habitados y la manera como los niños se perciben. La autora concluye en su estudio que los niños son críticos ante sus circunstancias y los espacios en los que habitan, pues los comprenden y toman posición sobre ellos. Además, se muestra que los niños son capaces de analizar diversos escenarios y utilizar sus recursos interpretativos para transformar el contexto en el que viven, que se asocia con un lugar violento. La investigación fue también un espacio para que los niños

desplazados expresaran sus ideas y se manifestara el potencial que tienen las estrategias de educación informal para apoyar a poblaciones vulnerables.

Otra investigación relacionada, esta vez no con el método sino con la construcción de identidad, es la que desarrolló Salzmann (2017), en la que se muestra, a través del análisis de una comunidad de niños indígenas en México, la importancia de la educación y el desarrollo cognitivo en la formación de consciencia que, en últimas, es una parte fundamental para la conformación de la identidad. Este estudio se hace a la luz de la comunicación y la lengua como forma de establecer su identidad. El caso de esta investigación se aplica en tres niños de la comunidad Otomí en México, cuyas familias migraron a la ciudad y se establecieron en un edificio con personas de la misma comunidad. Algunos de estos niños establecen su identidad a través de sus raíces indígenas, otros, por el contrario, se relacionan con la nueva cultura a la que han llegado y a través de la educación que reciben aprenden una nueva lengua y refuerzan rasgos de su identidad con estos nuevos conocimientos que, además, afianzan las relaciones sociales que establecen.

Otra de las investigaciones realizadas en Colombia fue la de Echavarría (2003), que pretende hacer un análisis del papel de la escuela como configurador de interacciones sociales y la formación de una identidad moral en los niños. El autor explica que la escuela no solo es un escenario en donde los estudiantes adquieren ciertos contenidos, sino que también interactúan y afianzan ciertos conocimientos. De la misma forma, a través de las interacciones sociales, los niños se ven inmersos en ciertas situaciones que afinan su carácter y forjan su identidad moral. Esta identidad moral no se crea por sí misma, sino en un diálogo de saberes, razón por la cual la escuela también tiene que enfocarse en la enseñanza de valores y en la creación de espacios para permitir el libre desarrollo emocional, moral, político y social de los estudiantes. El aprendizaje a través de la transmisión de contenidos es importante, no obstante, es más importante la creación de espacios donde los estudiantes puedan poner estos conocimientos y habilidades en práctica.

Una investigación que también llamó la atención es la de Porta (2014), quien analiza la influencia que tiene la música con la que se relacionan los niños desde los programas de televisión, la radio, etc., en la construcción de su identidad. La autora analiza los factores que componen el entorno del niño y cómo se da la relación de los niños con la música. De tal manera, que le da un papel configurativo a la música teniendo en cuenta que esta hace parte del medio en el que se desarrollan y va teniendo una influencia de carácter cultural en ellos, que los vincula en ciertos grupos y los definen de determinada manera.

Los estudios que han sido revisados para esta investigación son pertinentes desde la metodología empleada y/o desde los aportes que se dan con respecto de la categoría de identidad en niños y niñas, por lo que sirven como base teórica del trabajo.

Marco teórico

Para la elaboración de este trabajo de grado se ha decidido adoptar tres grandes categorías a la luz de las cuales se desarrolla toda la investigación, estas son: infancia, identidad y participación. Por lo tanto, primero se realiza un recorrido histórico por las diferentes concepciones de infancia, desde el renacimiento hasta la actualidad, para explicitar la noción que subyace en este trabajo. Luego, se aborda la categoría de identidad, principalmente desde los postulados de Goffman (2006), para pasar al abordaje de la participación de niños y niñas, haciendo énfasis en el matiz que esta adopta desde la perspectiva de la colaboración.

Infancia

En el pasado, la infancia no tenía la importancia que tiene hoy en día, cuando se encuentra protegida tanto por la sociedad como por los entes públicos. La definición e implementación de los derechos de los niños ha beneficiado enormemente a la infancia: no solo se trata de una reivindicación al concebir a los niños como seres vulnerables y que necesitan un mayor cuidado, sino que también se están viendo como iguales y como sujetos de derecho, lo que significa que son concebidos como capaces de ejercer y exigir sus derechos, lo que es reciente. Por esta razón, es importante entender el proceso a través del cual se ha propiciado el reconocimiento de la población infantil. Para comenzar con esta indagación, es prudente señalar, siguiendo el trabajo de María Cristina Torrado y Ernesto Durán, el concepto de “infancia”, que generalmente se refiere al conjunto de saberes y representaciones que los adultos o en general la sociedad dominante ha establecido para designar las capacidades y funciones de los niños en la sociedad (s.f.).

Esto indica lo problemático que resulta analizar el papel que ha tenido la infancia en la historia, pues es un concepto que se define, sobre todo, a partir del contexto social e histórico. Tal como se señala en la investigación de Alfageme, Cantos y Martínez (2003), es necesario tener en cuenta que el término “infancia” contiene dentro de su definición una gran cantidad de variables, se trata de un proceso de construcción histórico que describe las maneras en las que se ha entendido la existencia de los niños en la sociedad. En otras palabras, durante la historia han existido procesos de visión dominantes correspondientes a cierto periodo histórico que han establecido los parámetros de definición de lo que significa ser niño.

Por esta razón, para estos autores se precisa de un recorrido histórico que permita entrever las diferentes acepciones que ha tenido el concepto. En el desarrollo de la investigación, encuentran que los niños, en un principio, fueron objeto de exclusión o simplemente de indiferencia, a esto Domic Ruiz lo denomina “el oscurantismo de la infancia” (como se citó en Alfageme et al., 2003). Con el surgimiento del judaísmo y los conceptos fundados en la biblia, la condición del niño empezó a ser valorada, aunque seguía siendo visto como aquella persona incapaz de formar conocimiento. En todo caso, la perspectiva general era que el niño no se diferenciaba de la demás población y, por eso, podía trabajar e incluso ser un miembro activo en la guerra.

Una evidencia de los cambios intelectuales de la sociedad con respecto a la infancia puede verse con la perspectiva de John Locke, filósofo inglés, quien señaló que la mente de los niños era una tabula raza, es decir, como una caja vacía susceptible de ser llenada por cualquier tipo de información proveniente de los padres y profesores, quienes, por medio de disciplina y otros métodos, eran capaces de moldear la estructura cognoscitiva del niño para que se convirtiese en cierto tipo de adulto. Como vemos, la perspectiva que se manejaba era la idea de que los niños no poseían criterio alguno y dentro de sus cabezas no existía conocimiento válido. En todo caso, su cerebro era como una plastilina que podía ser moldeada dependiendo de los criterios de los adultos que lo rodeaban.

No obstante, solo a comienzos del siglo XVII se empezó a transformar esta concepción, en este siglo ocurrieron una cantidad de transformaciones sociales que dieron lugar al reconocimiento del niño como el centro de la vida familiar. Tal como señalan Alfageme et al. (2003), con el surgimiento de la burguesía y el cambio en los modos de vida y producción las condiciones del niño cambiaron y su papel, sus tareas, sus responsabilidades y sus capacidades se reevaluaron. En este contexto, empezó a ser pensado el vínculo formador existente entre los niños y la familia, solo en esa esfera el niño establece vínculos afectivos que determinarían sus relaciones sociales a futuro. Así pues, se reconoció que el niño debía encontrarse siempre en el seno familiar, pues es un nicho de protección y de educación. A su vez, en este contexto se destacó también el papel de la escuela como el ámbito que completaba la educación en casa, la cual pretendía reforzar las estructuras sociales que determinaban los modos de la burguesía. En todo caso, la escuela era el lugar que capacitaría a los niños para adquirir una mayor cantidad de habilidades y destrezas que en el futuro originarían una sociedad con personas más capaces para sostener el sistema económico del momento.

Hay que tener en cuenta, que este cambio solo era posible en la ilustración, cuando los nuevos ideales políticos y económicos requerían de individuos capaces y educados que pudieran mantener el

Estado tal como se estaba planteando en el momento. La ignorancia ya no era aceptada ni en los obreros, todos tenían que saber leer y escribir, por tal motivo, se hizo énfasis en la educación de los niños, quienes terminarían siendo el futuro de la nación. Para la ilustración, salió a la luz el libro sobre la educación de los niños, excluyendo tajantemente a las niñas, *Emilio* de Jean Jacques Rousseau. Este libro sostenía que el hombre por naturaleza es bueno y que es la convivencia entre los demás la que corrompe su bondad, no obstante, este libro exponía una serie de claves para la educación de los buenos ciudadanos.

Con este cambio de condiciones, podemos ver que el niño pasó de ser invisible a ser el objeto de control y producción, y su comportamiento a ser moldeado por medio de la educación. Se trataba de un fenómeno completo de vigilancia y control del menor que se enfocaba en hacer de este un ciudadano con hábitos que propiciaran el desarrollo económico y no situaciones como la promiscuidad y la prostitución (Torrado y Durán, s.f). En todo caso, en este contexto se restringía por completo la expresión de los niños y los métodos de disciplina manejados estaban asociados con la violencia.

Otra transformación ocurrió en el siglo XX con el surgimiento de disciplinas especializadas en el cuidado infantil como la pediatría y el auge de la pedagogía. Estas disciplinas se centraron en la niñez como objeto de investigación e intervención social e influyeron en la constitución de las familias y la reforma de las escuelas. Pero fueron el derecho como disciplina y la globalización los que establecieron los nuevos parámetros de enunciación sobre lo que significaba ser niño.

Tras esta transformación, la infancia se convirtió en una población sobre la que recaían procesos de intervención tanto biológicos como sociales y económicos. Se trataba de estrategias de cambio y mejora que pretendían evitar problemas de salud, deterioro moral, explotación infantil y demás problemas que afectan el desarrollo infantil. Por medio de ese nivel de intervención, se modelaba la idea del niño como un ser ideal, que, si crecía rodeado de procesos de normalización adecuados, se convertiría en un agente bueno para la sociedad. Por esta razón, tiene sentido que la perspectiva del derecho de ese entonces se enfocara en definir al niño como un objeto que había que proteger y de allí que la categoría más relevante fuera la patria potestad. Es decir, el aspecto que definía la infancia era que esta era una población necesitada del poder y el control de los padres para desarrollarse. Sobra decir, que la participación de los niños estaba completamente excluida de este esquema.

Por su parte, la globalización propuso un modelo sobre cómo debería ser la infancia y qué condiciones y responsabilidades debía tener, como, por ejemplo, cierto nivel de alimentación o ropa. A grandes rasgos, este enfoque tuvo varias dificultades, a saber, no reconocía la variedad de significados

que había tenido la infancia, suponía un límite entre los adultos y los niños, se consideraba a los niños como adultos en potencia, por cuanto era más importante formarlos para el futuro que enfocarse en lo que eran en el presente, y no tenía en cuenta diferencias contextuales como el estrato social, la etnia y otros factores que influyen en la construcción de lo que significa ser niño (Alfageme et al. 2003). Todas esas construcciones constituyeron, en últimas, una representación ideal de lo que significaba la infancia, que se alejaba de circunstancias particulares como el género o la pobreza y como contexto de nacimiento.

Desde esta perspectiva, el niño gozaba de derechos en tanto era potencialmente un adulto y se ponían sobre él responsabilidades y aspiraciones que correspondían a un modelo de producción o a la vida que debería tener de adulto. Sin embargo, como ya lo hemos señalado, no eran tenidas en cuenta ciertas características del contexto del niño que imposibilitarían ese modelo o lo modificarían. En el documento Estado Mundial de la Infancia de UNICEF (2001), se enfatizaba, como motivo de justificación de la política del cuidado a la primera infancia, que la nutrición, la educación y la protección de los derechos del niño eran fundamentales, pues en el futuro sería un ciudadano con más capacidades de contribuir a su país a nivel productivo. El documento dice:

[...] también hay argumentos económicos que no son impugnables: aumento de la productividad a lo largo de toda la vida, mejor nivel de vida cuando el niño llega a la edad adulta, ahorros en la educación necesaria para remediar anteriores deficiencias, en la atención de la salud y en los servicios de rehabilitación, y mayores ingresos para los padres, las madres y los encargados de cuidar a los niños, quienes quedan más liberados a fin de participar en la fuerza laboral (UNICEF, 2001, p.12).

Más adelante:

Asimismo, hay razones políticas, puesto que el lugar que ocupe un país en la economía mundial depende de la competencia de su pueblo y dicha competencia se establece muy temprano en la vida, antes de que el niño cumpla tres años (*Ibid.*).

Lo anterior, es muestra del enfoque neoliberal que se le estaba dando a la educación y a los derechos fundamentales de los niños. La infancia no importaba estrictamente por los derechos que les pertenecían por ser humanos, sino por la calidad de adultos que tenían los niños. Por supuesto, hay que destacar que estos argumentos fueron puestos sobre la mesa con el fin de que el gobierno se convenciera de la necesidad de invertir en los niños. Sin embargo, no deja de ser desalentador que el

tipo de argumentos usados para convencer al gobierno se basaran principalmente en la calidad productiva que podían tener los individuos en el futuro si se les garantizaba cierto cuidado en la infancia.

En todo caso, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 modificó radicalmente el concepto de infancia, pues afirma que los niños son sujetos de derechos y no objetos, y, como sujetos, son agentes de pensamiento. Esta convención promueve cuatro ejes de derechos: Protección, Provisión, Prevención y Participación. Los derechos de protección contemplan la garantía de que los niños no pasen por situaciones de explotación o maltrato. Los derechos de provisión aseguran la educación escolar, la asistencia médica y todo aspecto que se relacione con las condiciones de vida digna de los niños. Los derechos de prevención obligan a que se detecte de manera temprana cualquier factor amenazante que ponga en riesgo el desarrollo de los niños y las niñas (Alfageme et al. 2003). Adicionalmente, la convención contempla los derechos de participación y, aunque plantee de manera muy general que se debe fomentar el derecho a la participación y acción de los niños, se abre un espacio para que se piense que los niños y las niñas pueden formarse un juicio propio y, por esto, deben tener la posibilidad de expresarlo libremente y de ser escuchados.

Este cambio de paradigma en la comprensión de la infancia señala la necesidad de pensar de qué forma ocurre la participación de los niños y las niñas en los procesos de los que hacen parte y cómo se propician espacios en los escenarios que son de vital importancia para el niño, como la comunidad, la sociedad y la escuela. Ahora bien, la concepción que los adultos tienen de los niños y las niñas ha sido modificada con el tiempo, pues pasó de ser una concepción en la que los padres y la sociedad en general invalidaban las capacidades de los niños, a ser un entorno de retroalimentación en donde se promueve la toma de decisiones y la participación. La imagen del niño toma relevancia, pues se asume que es un agente capaz de generar acciones no mediadas por la intervención adulta.

La infancia en Colombia

El proceso para definir lo que significa infancia en Colombia no está ajeno a lo que el concepto encierra dentro de su definición, es decir, está elaborado por medio de constructos sociales específicos provenientes de nuestro contexto cultural e histórico. Para comenzar, es importante mencionar que el concepto de infancia en nuestro país está mediado por la conquista española, por lo que el primer objetivo enfocado a la niñez fue la enseñanza del español y de las doctrinas cristianas. Este propósito se corresponde con la idea que ya fue analizada, según la cual los niños son fácilmente moldeables y, por lo tanto, en ellos se debe marcar la pauta para evitar comportamientos dañinos a futuro. Tal como

señalan Saldarriaga y Saenz (2007), los conquistadores tenían en mente la idea de que “en la infancia conviven la tendencia a imitar y repetir todo, la maleabilidad de la mente y una naturaleza pecaminosa, corrupta y dañina” (p.394).

Los niños, en ese momento de la historia, eran entendidos como objeto de los pensamientos de los adultos. Lo que quería decir que eran sujetos influenciables y seres maliciosos. Por tal razón, y por las tradiciones culturales que se encontraron en el nuevo mundo, se hizo necesario el adoctrinamiento de los niños en el catolicismo y en un lenguaje que los españoles pudieran usar para dominar al pueblo conquistado.

Para analizar el concepto de infancia es necesario revisar los modelos bajo los cuales los niños fueron educados a través de la historia. Las primeras escuelas establecidas en Colombia eran escuelas de corte religioso, solo para varones, que segregaban a los niños nativos y de color. Hasta 1894 rigió el modelo educativo colonial que le permitía estudiar a niños varones, blancos, de pertenencia urbana y acaudalada. Por su parte, las escuelas públicas nacieron como un proyecto para sacar a los niños de las calles y mantenerlos allí, con el fin de que pudieran trabajar y aprender oficios útiles. En este sentido, a los niños se les educaba para que en el futuro cumplieran ciertos ideales que no favorecieran la desocupación y, además, propiciaran comportamientos morales adecuados (Saldarriaga y Saenz, 2007). En este sentido, la utilidad de los niños en la sociedad era definida por los adultos y por las ideologías de la colonia, que hacían que el niño de color fuera completamente inferiorizado. Entre 1785 y 1809 se dieron una serie de ordenamientos que buscaban regular el funcionamiento de las escuelas, con estos cambió el paradigma de la infancia, pues las escuelas no solo necesitaban tener niños virtuosos, según la ordenanza cristiana, sino que se buscaba también la uniformidad por medio de un plan de organización disciplinar. Se trataba de formar ciudadanos con estándares socialmente determinados de índole moral, civil e incluso de higiene. Los ideales de lo que los niños debían ser estaban completamente delineados.

El primer modelo de escuela instaurado en Colombia fue el modelo de Lancaster (Saldarriaga y Saenz, 2007, p.400). Este modelo les enseñaba a los maestros a capacitar a una cantidad inmensa de alumnos al mismo tiempo, se trataba de un método en el que primaba la efectividad. Este se caracterizaba por el sistema de castigos y premios y estaban involucrados los castigos violentos. Las acciones de aprendizaje y conducta eran favorables, lo que modelaba la conducta infantil. Los modelos posteriores, si bien mejoraron en aspectos como el cuidado del cuerpo y el valor del ejercicio para los niños, conservaron el modelo conceptual que reafirmaba que los niños eran receptáculos de

información y que esta era la época de generar las impresiones propicias para formar adultos en el futuro.

Posteriormente, el modelo pestalozziano introdujo reformas importantes, pues fue el primero en considerar a los niños como sujetos que necesitaban de los objetos para formar su pensamiento. De esta forma, introdujo por primera vez al concepto de infancia, la idea de que son personas capaces de experimentar y producir conocimiento.

Después, apareció el modelo de “la escuela activa” que criticaba la enseñanza cristiana, la cual omitía el reconocimiento de las particularidades individuales y asumía la autoridad implantada por medio de la violencia. Según esta nueva escuela, los modelos pedagógicos anteriores ignoraban las particularidades del niño y su etapa de desarrollo biológico. Esta perspectiva ahondaba en el carácter viviente del niño desde una concepción biológica. Este tipo de pedagogía tuvo la particularidad de centrarse en los intereses del niño, entendidos como las necesidades naturales según su etapa de vida, lo que significó un salto fuerte en la teoría, pues era la primera iniciativa que se centraba en el niño y ya no en la perspectiva del maestro. En todo caso, teorías como la “selección natural”, muy usadas en este enfoque, terminaba por generar criterios de exclusión.

Ahora bien, siguiendo el estudio de Saldarriaga y Saenz (2007), se puede afirmar que en las primeras tres décadas del siglo XX fueron tres las concepciones que dominaron lo que se entendía por infancia en Colombia. En primer lugar, el paradigma de comprensión de la psicología científica que afirma que la infancia es la etapa más importante en términos de desarrollo, pero la más frágil en términos físicos. En segundo lugar, la idea de que la escuela es el escenario en el que se detectan las formas de degeneración que caracterizan a la población pobre y se encuentra la forma para combatirlas; se tenía la idea de que la comprensión de los niños y sus dinámicas de vida podían conocerse por medio de tests y mediciones psicológicas. Y en tercer lugar, los discursos sobre la raza afectaron directamente la manera como se concebía la infancia: de una parte, se veía a la infancia “como la etapa primitiva y animal de la vida humana” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p.400) y, por otra parte, la infancia se asemejaba a las razas primitivas “y a los adultos degenerados en niños a niños” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p.400). La raza colombiana, por lo tanto, era concebida como salvaje e inferior en relación con los pueblos civilizados. Esto afectaba la concepción de infancia, pues, según esto, los niños eran incapaces de pensar de forma analítica, eran débiles de voluntad y de carácter y excesivamente emocionales, además de ser frágiles moral y mentalmente.

Así las cosas, en el gobierno de Pumarejo cambió el paradigma de la raza, pues los esquemas pedagógicos pasaron a ser intervenidos por los enfoques diferenciales de las ciencias sociales que reconocían la especificidad de los pueblos que habitaban en Colombia. Bajo este enfoque, se empezaron a hacer visibles las repercusiones de la conquista para el pueblo indígena y, sobre todo, se hicieron visibles los sentimientos que se habían transmitido a la infancia, gracias a los dogmas educativos de los tiempos pasados (Saldarriaga y Sáenz, 2007). De esta forma, el concepto de infancia cambia, pues el niño es reconocido como un individuo único cuya formación debe estar orientada hacia la sociabilidad y las condiciones del entorno, y los niños pasan a considerarse agentes activos en la construcción de comunidad. Este paradigma es muy fuerte en nuestros días.

Ahora bien, como se ha visto, la noción de infancia cambió conforme cambiaron los escenarios históricos del país. En resumidas cuentas, se ve el paso de la concepción del niño entendido como objeto al niño entendido como sujeto que puede, y debe, participar en la construcción de su entorno. La transformación de la concepción de niñez estuvo siempre mediada por los entornos escolares. Por esta razón, es necesario examinar qué significa darles participación a los niños y cómo fomentar esta participación puede generar cambios en su identidad.

En consecuencia, para este trabajo de grado la infancia se entenderá, desde María Cristina Torrado y Ernesto Durán, como el conjunto de saberes y representaciones que los adultos o en general la sociedad dominante ha establecido para designar las capacidades y funciones de los niños en la sociedad (s.f.). Entendiendo a los niños como una parte dominante de la sociedad, quienes también pueden dar cuenta de sus propias capacidades y funciones dentro de esta.

Identidad

Un concepto que se relaciona con la concepción de infancia son los constructos subjetivos que los niños tienen de sí mismos y el concepto de identidad, que se construye siempre a través del entorno social y cultural. Alrededor de este concepto se han adelantado una serie de estudios y se han dado ciertas definiciones que procederemos a confrontar. Por un lado, desde una perspectiva psicológica, la identidad se puede dividir en varias formas, una de estas es la identidad personal, fundamental para la realización de estudios posteriores. Según Palma, Mardones y Ortega (2015, s.p.). “la identidad personal se formaría a raíz de las constantes interacciones sociales que se inician en el núcleo familiar, en el contexto escolar y con la gente que se conoce a lo largo de la vida”

Desde otra perspectiva se señala que “para la modernidad, ser sujeto, gozar de identidad personal, implica poseer subjetividad, autopertenecerse de un modo irrenunciable. Tal subjetividad se funda en la capacidad de decidir, de elegir, apoyada en una voluntad libre” (Bernal, 2003 p.132). Desde un punto de vista antropológico, la identidad está relacionada con el “habitus”, entendido como aquello que “caracteriza a una clase o grupo social a la cual corresponde un estilo de vida, que es la expresión simbólica de las condiciones de su existencia” (Porta, 2014, p.62).

Desde la perspectiva de Goffman (2006), autor sobre el cual me baso para el desarrollo de este trabajo de grado, parecen sobrevivir tres tipos de identidad: la personal, la social y la del yo. Las dos primeras están enfocadas en un aspecto social, de la forma en la que las personas comprenden a los individuos en la interacción, mientras que la identidad del yo está asociada a la concepción propia de una persona.

Dentro de estas diferentes construcciones de identidad podemos evidenciar que hay diversos conjuntos de atributos con los que no nos sentimos cómodos o que empiezan a ser problemáticos en nuestra relación con los demás, estos pueden ser físicos, psicológicos o culturales. Goffman va a llamar a este conjunto de atributos en la construcción de identidad de un individuo *estigmas*, en tanto no lo beneficie, y atributos de *prestigio* en tanto lo beneficie. Sin embargo, en su libro se centrará un poco más en explicar el término estigma, ya que para él es mucho más problemática esta definición.

Él dice: “En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales” (Goffman, 2006, p.11). Estos rasgos con los que se justifica la estigmatización y marginación de aquellos que son diferentes van a ser ampliamente estudiados por Goffman.

Continuando con la explicación de las diferencias y relaciones entre la identidad personal, social y del yo, este autor aclara:

La identidad social y personal forma parte, ante todo, de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo cuya identidad se cuestiona. En el caso de la identidad personal, estas expectativas y definiciones pueden surgir aun antes del que el individuo nazca, y continuar después de su muerte, es decir que existen, entonces, en momentos en que el individuo no carece totalmente de sensaciones y, por supuesto, de sensaciones de identidad.

Por otra parte, la identidad del yo es, en primer lugar, una cuestión subjetiva reflexiva, que necesariamente debe ser experimentada por el individuo cuya identidad se discute (Goffman, 2006, p.126).

Teniendo en cuenta estas concepciones de identidad, podemos afirmar que esta se comprende, en general, como la definición de los individuos a partir de las experiencias, interacciones, conocimientos y situaciones de las que haga parte. Esto quiere decir que la identidad se construye a partir del contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Ahora bien, llama la atención la categorización de la identidad que hace Goffman, dentro de la que la comprensión del yo es una construcción propia, influenciada por factores externos y una reflexión de aquello que se es y que se quiere mostrar.

Los factores externos que influyen en esta reflexión son los factores de la interacción social, la cual es de gran importancia en la identidad social y personal, pues se le atribuyen estigmas o prestigio a un sujeto, esto señala que los individuos suelen hacer un juicio arbitrario otorgando ciertos rasgos y caracteres que nacen de algunas señales que se manifiestan para establecer la definición de una o varias personas.

La constitución de la identidad personal, dice Goffman (2006), se relaciona con el supuesto de que el individuo tiene algo único que lo diferencia de los demás, y por lo cual puede ser estigmatizado de manera positiva: marcas de prestigio, o negativa: de estigma. Aquí entran a dialogar antecedentes geográficos, jerárquicos y familiares, entre otros, los cuales no son visibles, pero aun así generan una imagen única y diferenciada de los individuos. Por ejemplo, el bebé de una mujer musulmana en los Estados Unidos ya tiene ciertos estigmas aun antes de haber nacido, o el bebé aun no nacido de una princesa en un país monárquico.

Adicionalmente, hay símbolos de identidad personal que pueden dar pistas sobre los estigmas y/o prestigios de una persona, como, por ejemplo, el nombre o apellido, estos dan cuenta de una identidad personal ya sea a favor o en contra. Un ejemplo, son los apellidos frecuentes en ciertas clases sociales, o que denotan ser provenientes del extranjero. La diferencia principal entre la identidad social y la personal es que los símbolos que designan prestigio o estigma no son visibles en la identidad personal.

Ahora, la identidad social, en oposición a la identidad personal, se basa en símbolos visibles, ya sean de estigma o de prestigio. Los primeros se dividen en tres categorías: 1) abominaciones del cuerpo, 2) defectos del carácter, y 3) estigmas tribales. Y, a su vez, estos pueden medirse en tres diferentes grados que visibilizarían: estigmas muy notorios como una silla de ruedas, aquellos que pueden ocultarse como una cicatriz, algún problema del habla, entre otros, y aquellos que no siempre se pueden percibir como, por ejemplo, pertenecer a cierto nivel socioeconómico, poseer cierta ideología política, o no

encajar en los estándares de belleza. Estos últimos, no siempre representan una desventaja, pues para algunos entornos pueden convertirse en símbolos de prestigio. Un ejemplo puede ser una persona que pertenezca a un grupo nazi, esto le funcionará como un símbolo de prestigio en su grupo de amigos que comparten su ideología, pero, a su vez, puede ser un símbolo de estigma en su grupo de trabajo.

Por otro lado, los símbolos de prestigio se dividen en dos categorías: intencionales y sin intención. Generalmente, su función es sobreponerse a los símbolos de estigma, ya sea como des-identificadores (de manera intencional) o sin intención. Con respecto a los primeros, usaré un ejemplo de Goffman: analfabetas que usan gafas de carey como las que usan profesores y poetas para disimular su condición (2006). Los segundos son atributos naturales que tienen las personas, por ejemplo, el buen humor. Vale la pena aclarar en este momento que el autor entiende por símbolo toda aquella información social que sea frecuente y regular.

La identidad del yo se da cuando el sujeto siente una ambivalencia entre los estigmas que otros le atribuyen y aquellos propios, pues no sabe exactamente cuál tomar ni cómo comportarse según el contexto en el que está. Ante esa situación, el sujeto debe reflexionar sobre aquello que le ofrece el contexto, su identidad social y su identidad personal, y aquello que tiene y, de cierta manera, decidir qué hace suyo y qué no.

La influencia que tiene el entorno social en los individuos hace que estos empiecen a generar mecanismos a través de los cuales ocultan rasgos de su cuerpo o su personalidad que pueden causarles algún inconveniente social. Goffman llama a esto *el enmascaramiento*, que surge como un mecanismo de defensa en el que los individuos se desenvuelven en la sociedad con aparente normalidad para ocultar su estigma:

El objetivo del individuo es reducir la tensión, es decir, por una parte, evitar que el estigma sea, para él mismo y para los demás, objeto de un estudio disimulado, y, por otra, mantener una participación espontánea en el contexto oficial de la interacción (Goffman, 2006, p.123).

Sin embargo, no solo se trata de ocultar un rasgo tratando de actuar bajo los parámetros de normalidad de la sociedad, sino que se requiere de una actuación, de parte de los desacreditados, y un control de la información, por parte de los desacreditables. No obstante, si nos ponemos a pensar alrededor de esta problemática, tanto el desacreditado como el desacreditable tienen que entrar en una actuación donde esconden aquello que la sociedad penaliza para reducir la tensión y desenvolverse con naturalidad en el contexto social. Una forma de enmascaramiento de los desacreditables es acorazarse y

ocultarse detrás de una imagen que les permita vivir sin ser dañados, se ocultan detrás de técnicas de estigmatización que les permiten igualarse a aquellos que posan como los normales, siendo los victimarios de otros como ellos. Esto tiene lugar tanto en los adultos como en los niños, pero en el caso de los niños puede ser más grave, ya que los niños al entrar en las dinámicas sociales no tienen reparo en señalar la diferencia y su disgusto con ella. Desde esas interacciones, los niños entran en un diálogo con las tradiciones que aprendieron en su familia y el nuevo entorno en donde se enfrentan con más niños educados según su contexto e influenciados por diversas experiencias.

Actualmente, se piensa, la mayoría de las veces, que la identidad infantil está determinada por los adultos, quienes consideran que el niño es un agente desvalido que solo es un receptor de enseñanzas y que, por tanto, sus opiniones o saberes no son reconocidos, pues él no cuenta con la autoridad o madurez suficiente para afirmarse como agente pensante. En tanto, como ya se había mencionado, nuestra identidad se forma a través de aspectos sociales. En esta discusión entra la noción de Goffman (2006), quien afirma que un estigma es la desaprobación social severa con respecto a creencias personales que son acordes con los parámetros culturales socialmente aceptados.

Se trata, pues, de estereotipos de conducta impuestos y de expectativas normativas que tenemos de que las personas asuman los roles que socialmente les corresponden. Lo que se puede entender de acuerdo con este planteamiento, es que el rol de participación de los niños está estigmatizado y completamente mediado por la participación de los adultos, por lo que se hace vital generar espacios de resignificación, ya que, como ya he señalado, se ha abierto un espacio de discusión teórica que valida a los niños como sujetos de creación. Además, si entramos a evaluar el concepto de identidad, que se encuentra influenciado por el contexto del niño y está en constante construcción por esa misma razón, podemos inferir que la identidad del niño tiene características susceptibles de cambiar a raíz de ciertos estímulos en su mismo contexto.

Como lo hemos venido explicando, la identidad se va construyendo a través de interacciones que mantiene el individuo con su contexto. Si bien hay hábitos y direcciones que parecen estar arraigadas en la identidad de una persona, estas características y rasgos son susceptibles de modificarse por un cambio sustancial dentro del contexto individual. No solo nos referimos a hechos traumáticos, sino a situaciones positivas que han abierto un espacio de reflexión y han generado un movimiento dentro de la comprensión de identidad del individuo.

Ahora, comprendiendo que el papel de los niños no es pasivo y que no son sujetos de la acción adulta, sino de una acción propia, también debemos darles el carácter de sujetos reflexivos. Esto, con el fin de establecer que los niños pueden sufrir cambios en su contexto, que también abren un espacio de pensamiento en ellos y los impulsa a reflexionar acerca de lo que son, de cómo se comprenden y los

comprende el mundo. De esta forma, si los niños son capaces de la reflexión y están en constante transformación, podemos inferir que hay algunos aspectos externos que pueden hacer que los niños cambien conductas que ya no les parecen tan provechosas en su relación con los otros, o que les interesa que tengan una imagen diferente de ellos. En esta medida, propiciar espacios de participación infantil puede generar dinámicas de cambio en algunas partes importantes de la configuración de la identidad del niño.

Participación

La Convención sobre los Derechos del Niño firmada en 1989 abre el espacio para examinar la participación de los niños sin que esta se vea interpelada por la mediación de los adultos, pues son ellos los que, en últimas, han impuesto conceptos que invisibilizan la perspectiva infantil. Esta convención tiene como objetivo garantizar la libertad de opinión y expresión de los niños sin que el único criterio para tomarla en cuenta sea la madurez de quien la emite. Además, quiere garantizar la libre expresión y conciencia, es decir, la facultad del niño para ser oído en tanto sujeto de derechos. Un modelo de las dinámicas de participación infantil es propuesto por Roger Hart (1997), quien señala los diversos niveles en los que los niños participan en iniciativas que, dependiendo de su dinámica de funcionamiento, les permiten tomar decisiones y participar activamente en la construcción de proyectos sin una mediación de los adultos (Hart, como se citó en Alfageme et al., 2003).

Así pues, los niños tienen derecho a participar de las cosas que los afectan y ser escuchados por los adultos. Cabe hacer la aclaración, que deben ser escuchados con el mismo respeto que se tiene hacia los adultos, sin ridiculizar posiciones y tratando de guiar su intervención hacia la consecución de una idea que pueda ser socializada y puesta en discusión. Los espacios de los que los niños disponen para participar son el hogar, la escuela y el entorno sociocomunitario, lugares en los que los niños más interactúan. Según el estudio de Castro, Ezquerro y Argos,

Uno de esos contextos, el escolar, se convierte en un espacio para la participación privilegiado y determinante, no solo para el aprendizaje de los derechos ya desde la etapa de Educación Infantil, sino también para un ejercicio que propicie el papel activo de la infancia, contribuyendo a que los implicados tomen conciencia de la responsabilidad colectiva en lo que acontece en un contexto en el que son protagonistas (2016, s.p.).

Como parte de la sociedad, los niños deben tener algún tipo de participación que permita que se conozca su opinión. En el caso de la familia, es muy importante que el niño manifieste sus desacuerdos o las cosas que le parecen ventajosas, pues esta es la primera participación política² que tiene y es el lugar donde empieza a sentirse parte de una comunidad. La omisión de la opinión de los niños en estos contextos puede generar una suerte de sumisión que establece al niño como un ser inferior, esto produce inseguridad y una forma diferente de relacionarse con las personas y el contexto social en el que se ve inmerso.

Otro de los espacios donde la participación de los niños es de vital importancia es el escolar, sin embargo esta no siempre es genuina por parte de los niños. Por esto, al hablar de participación es muy importante tener en cuenta la escala que propone Roger Hart, pues no todos los espacios en los que los niños realicen alguna acción pueden llamarse participativos. Si bien la participación no hace parte de una de las categorías de este trabajo de grado, siento la necesidad de abordarla superficialmente, ya que hay una relación muy cercana entre la participación y la colaboración, por lo que debo explicitar desde dónde se tomará cada una y por qué razón tomo la categoría de colaboración y no la de participación para el posterior análisis.

Volviendo a la escala de participación de Hart (1993), vale la pena explicar aquellos niveles en los cuales se entiende la participación infantil como verdadera y en cuáles no: El primer escalón, es llamado “la participación manipulada”, en este los niños y niñas son utilizados para realizar acciones que no entienden ni tienen nada que ver con sus intereses. El segundo escalón es “la participación decorativa”, en este nivel los niños son empleados para acompañar alguna clase de evento en el cual cumplen una función plenamente estética. Este nivel es posible evidenciarlo en muchos de los eventos escolares. En el tercer nivel la participación de los niños es “simbólica”, esta, al igual que la anterior, es muy común verla en ambientes escolares, pues el niño tiene la oportunidad de participar pero diciendo eso que el adulto quiere que diga. Por ejemplo, se puede ver a niños proclamando discursos muy elaborados con un adulto atrás que le guió para decirlo. Los niveles anteriormente mencionados son niveles en los que no se da una participación genuina y se utiliza la imagen de los niños para llegar a fines adultos.

Sin embargo, Hart (1993) propone otros 4 escalones en los cuales se da una participación más genuina por parte de los niños. Cuarto escalón: Participación de “asignados pero informados“, aunque

² Entiendo en este punto participación política como la oportunidad que tiene el niño de expresar sus opiniones en un contexto público que empieza desde la interacción con una comunidad pequeña, que en este caso es su familia.

aún sigue siendo muy básico respecto a la participación, este tiene un aspecto que lo diferencia de los anteriores, se informa a la población sobre el acto del que harán parte aun cuando no se les consulte si quieren participar o no. Quinto escalón: participación “informados y consultados”, a diferencia del anterior, este consulta con la población su posible participación y la población decide si acude o no. En el sexto escalón la acción sigue siendo pensada por un agente externo, sin embargo la población es la que decide si participa o no, y se le invita a incorporarse, a pensar y a aportar a la acción que se realizará.

Los siguientes dos escalones, a diferencia de los demás, son iniciativas auténticas que niños y niñas tienen y logran realizar por sí mismos. Sin embargo, el escalón 8 se diferencia del 7 en tanto que los adultos también participan por solicitud de los niños (Roger Hart, 1993). Es en este escalón en el que haré más énfasis, debido a que se aproxima a las comprensiones manejadas sobre la colaboración con niños y niñas.

En este trabajo de grado se busca promover el escalón de participación 8, en el cual los niños tengan la iniciativa auténtica por investigar, y sea yo el adulto que ellos buscan para ayudarles en su objetivo. Sin embargo, este escalón requiere de un grado de participación muy alto por parte de los niños y niñas, el cual desafortunadamente no se da en los tiempos ni en las dinámicas que en la academia manejamos, pues, de haber sido así, esta investigación debería ser elaborada en gran parte por los niños como una iniciativa que ellos tuvieran por abordar el tema de sus propias identidades, lo cual no es así.

No obstante, para la elaboración de este trabajo de grado empleamos la colaboración como enfoque, teniendo en cuenta que, aun cuando la investigación es mi iniciativa, busca, con la participación de los niños, llegar a una relación horizontal de trabajo mutuo y colaborativo en la que no solo escucho sus voces, también les doy un valor y construyo a partir de y con ellas, dándole gran importancia a lo que sucede en el campo.

Lo que se busca desde la investigación colaborativa es no dejar de lado aquello que acontece al investigador y al sujeto en el campo, por el contrario, es dejar ver y dar valor a la relación que establece el investigador con los sujetos. El investigador debe sumergirse en el campo y debe entablar relaciones con los sujetos para comprender su objeto de estudio. El trabajo de campo, desde este enfoque, es más que solo recoger datos, es, según Vasco, un análisis colectivo que surge de las relaciones de colaboración establecidas entre el investigador y los sujetos y, por esta razón, el trabajo de campo debería tener tanta importancia como el escrito final.

No debemos perder de vista la centralidad del campo en la antropología en colaboración, aun cuando su importancia sea sepultada con frecuencia en ese producto final. En particular, debemos tener en cuenta las intenciones de los etnógrafos de volver a situar los pensamientos de sus consultantes como formas paralelas de análisis, en lugar de considerarlos simplemente como datos etnográficos (como se citó en Rappaport, 2007, p. 202).

Lo que acontece en el campo, los encuentros, las risas, los talleres, las conversaciones son de gran riqueza, pues gracias a la interacción con los nativos se puede llegar a comprender mejor un fenómeno, y no debe olvidarse que el nativo siempre tendrá un conocimiento mayor al del investigador. Es en este momento, cuando muchas veces se olvida que los niños y niñas también son sujetos que pertenecen a la comunidad y poseen un conocimiento específico de esta, aun cuando generalmente solo se concentre la atención en adultos para conocer determinado fenómeno, como nos explica Milstein (2006),

A esta altura del avance de los estudios en antropología de la niñez, está sólidamente demostrada la necesidad de acceder a la perspectiva de ellos para comprender aspectos de la vida social infantil y nadie duda de la necesidad de contar con la perspectiva de los adultos para un estudio sobre la niñez. De modo similar, considero que debe incorporarse el conocimiento de los niños/ as para la comprensión de aspectos de la vida social de los adultos ya que, tanto en un caso como en el otro, comparten de manera intensa -cuantitativa y cualitativamente hablando- sus vidas cotidianas (p.35).

En este sentido, son estas maneras de trabajar en la investigación con niños y niñas las que implican las formas más avanzadas de participación descritas por Hart y que suponen claras estrategias de colaboración entre investigadores adultos y niños.

Metodología

Enfoque

Este trabajo de grado se enmarcó en el enfoque etnográfico, con una metodología colaborativa que involucró la observación participante. Desde una postura reflexiva del contexto donde se trabajó y teniendo claro el principio de participación de la población con la que se desarrollaron conjuntamente las actividades, el trabajo de campo estuvo orientado por el criterio de la “legitimidad del “estar ahí”:

En la medida que el investigador realice un tránsito en el que reconozca a la población en tanto es reconocido por ésta por medio de prácticas que le permitan el intercambio y la comunicación, (es decir, que pase a la reflexividad de los pobladores), le será posible realizar un ejercicio interpretativo de carácter objetivo (Guber, 2001).

La observación participante es, de acuerdo con Guber (2001), el método etnográfico que corresponde a los objetivos y criterios de esta investigación, porque reconoce que el investigador, en tanto que intenta ingresar a una población y contexto al que no pertenece con el fin de estudiarlo, se convierte también en partícipe de dicho contexto. Durante todo el trabajo de campo, se reconoció a los niños y a las niñas como actores fundamentales dentro de la construcción de las actividades (sin ignorar la presencia de las investigadoras/practicantes), por lo que se hicieron partícipes de estas, es decir, ellos plantearon las temáticas y el desarrollo de tales actividades. A su vez, dado que desde la observación participante se reconoce también al investigador como partícipe del contexto de estudio, aspectos como la subjetividad y la reflexividad de este son elementos determinantes del proceso de estudio (Guber, 2001). De este modo, el desarrollo metodológico propuesto hace posible la interacción, la diferenciación y la reciprocidad entre los niños y los investigadores que orientaron las actividades.

El proceso de reconocimiento y el trabajo colectivo propuesto en las actividades con los niños se trata, en términos específicos, de un proceso de “involucramiento”. La observación participante se consolida, en orden a los objetivos propuestos, como la técnica más precisa para comprender y descubrir, desde los lazos de la confianza, la comunicación emocional, el trabajo en equipo y el intercambio sociocultural, “los conceptos teóricos” que se derivan del contexto estudiado de modo que sea posible “anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001, p.62).

Contexto

La presente investigación hace parte de uno de los programas de prevención del Servicio Jesuita a Refugiados (SJR), organización católica que se encuentra establecida en Soacha desde el año 2015. La labor del SJR se desarrolla a partir de las áreas de asesoría jurídica para la legalización de los territorios, realización de censos, con el fin de acercarse a la población para atender asertivamente sus necesidades de trabajo, salud, alimentación, educación, acción humanitaria y prevención. Es desde esta última donde se inscribe mi trabajo de grado. Adicionalmente, esta organización fue quien nos facilitó el acceso a la comunidad y nos brindó conocimientos del barrio en términos de sus problemáticas sociales y políticas.

Al mismo tiempo, este trabajo de grado fue desarrollado dentro del semillero *Las infancias como campo de investigación social y educativa* de la Facultad de Educación, el cual tiene como objetivo crear un espacio de formación de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil para desarrollar competencias investigativas relacionadas con gestión, diseño e implementación de proyectos de investigación en el campo de las infancias. Este se caracteriza por una perspectiva de trabajo de campo colaborativo y observación participante con los niños y niñas.

Este semillero está conformado por estudiantes de últimos semestres de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, quienes, a partir de sus prácticas formativas, reflexionan acerca del trabajo con población vulnerable y el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas. Entre las actividades desarrolladas por las estudiantes que conforman el semillero están la revisión documental de estudios sobre infancia, el rastreo de investigaciones sobre niñez y conflicto y la participación en el trabajo de campo de investigaciones adelantadas por los docentes que lo lideran.

Ya entrando en el contexto del campo, el municipio de Soacha, lugar donde se realizó el trabajo de campo, está ubicado en la periferia de la capital colombiana. Allí se encuentran un gran número de familias provenientes de diversos lugares del país, dado que “es el municipio de mayor recepción de desplazados en todo el departamento de Cundinamarca” (Garzón, 2005, p.6). A partir de los años 1980, el municipio fue reorganizado, para la mejor prestación de los servicios públicos y la mayor participación de la ciudadana en los asuntos públicos locales, en seis Comunas en el área urbana y 2 Corregimientos en la zona rural (Roa, 2003).

La población en condición de desplazamiento se concentra principalmente en las comunas 4: Cazucá y 6: Altos de la Florida (Garzón, 2005). Es esta última me enfocaré, ya que ahí está ubicada la institución educativa Soacha para Vivir Mejor. Las familias desplazadas llegadas al municipio se ubican, en su mayoría, en zonas no aptas para vivienda, lo que implica que carecen de servicios públicos como agua potable, servicios sanitarios y gas. Además, cabe destacar que en su cotidianidad esta población se ve enfrentada a situaciones de violencia, inseguridad y delincuencia por grupos al margen de la ley.

Respecto al tema educativo, en la comuna 6 Altos de la Florida el acceso a la educación es limitado, ya que la mayoría de las familias viven en lugares apartados de las instituciones educativas, por ello, los niños y niñas deben desplazarse largas distancias para lograr acceder a la educación. Además, los más pequeños no tienen un lugar de estudio (jardín infantil) cercano a sus hogares, y deben caminar largas distancias y desplazarse hasta diferentes puntos como El Altico o el Divino Niño (Burgos et al., 2015). Adicionalmente, muchos de los colegios del municipio carecen de lugares para el recreo de los niños, instalaciones adecuadas y un número suficiente de profesores.

Es en este contexto en el cual está localizado el colegio Soacha para Vivir Mejor, esta institución se encuentra en concesión a la Fundación Fe y Alegría, atiende a 1.440 estudiantes de preescolar, básica primaria y secundaria. El edificio y las instalaciones del colegio contrastan de manera impactante con el paisaje del barrio en el que está ubicado. Este se caracteriza por ser una de las instituciones más grandes de la comuna, con una infraestructura en excelentes condiciones, en las cuales se encuentran salones de estudio con buena iluminación, ludoteca, biblioteca, salón de artes, canchas múltiples, cafeterías y comedor. Cuenta con personal de servicios generales, administrativo, de recursos humanos, seguridad, docentes, entre otros. El colegio posee la estructura para ofrecer servicios educativos de calidad a algunos de los niños, niñas y jóvenes del municipio.

Los participantes

Los niños y niñas participantes de este trabajo de investigación fueron aproximadamente 26, entre las edades de 6 y 9 años de edad. En un principio, ellos fueron seleccionados por parte de las directivas del colegio, la mitad de los niños eran estudiantes destacados académicamente, pertenecientes al comité de ayuda académica, y la otra mitad eran niños que, por el contrario, presentaban dificultades académicas. Con este grupo se trabajó durante un año y medio, sin embargo, por decisión de las directivas, el horario de intervención paso a las horas de la tarde, al terminar la jornada escolar. Debido a esto se

tuvo que reducir el grupo de trabajo ya que no todos los niños y niñas podían contar con un adulto que los recogiera en la tarde, así que para el último semestre se trabajó solo con 10 niños.

Finalmente, se seleccionaron los 5 casos más relevantes durante el tiempo de trabajo para ser expuestos, estos fueron: José Walter, Luis Prieto, Lizeth, Karen y Felipe

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos de este trabajo se emplearon diferentes instrumentos, ya que los participantes y el tipo de trabajo abierto lo permitían. Lo más importante de este apartado es que en todo momento los niños y niñas tenían acceso a estos registros, de modo que también pudieran agregar aquello que para ellos era relevante.

Entrevistas abiertas

La entrevista a profundidad con los niños fue uno de los primeros instrumentos determinados para la investigación, porque era el medio por el cual se iniciaba la interacción y la comunicación con los niños. El tipo de entrevista a profundidad, planteada desde la etnografía participativa, es uno de los medios por los cuales se hace posible la reflexividad tanto del investigador como de los participantes y el intercambio de información. Tal como afirma Guber: “la entrevista puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación; cómo cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones” (2001, p.81).

Observación participante

La observación participante es, de acuerdo con Guber (2001), el método etnográfico que corresponde a los objetivos y los criterios de esta investigación, porque reconoce que el investigador, en tanto que intenta ingresar a una población y contexto al que no pertenece con el fin de estudiarlo, se convierte también en partícipe de dicho contexto. Durante todo el trabajo de campo se reconoció a los niños como actores fundamentales dentro de la construcción de las actividades (sin ignorar la presencia de las practicantes que acompañaron todo el proceso), por lo que se hicieron partícipes de estas, es decir, ellos plantearon las temáticas y el desarrollo de las actividades. A su vez, en tanto que desde la observación participante se reconoce también al investigador como partícipe del contexto de estudio, aspectos como la subjetividad y la reflexividad de este son elementos determinantes del proceso de estudio (Guber,

2001). De este modo, el desarrollo metodológico propuesto hace posible la interacción, la diferenciación y la reciprocidad entre los niños y la investigadora.

El proceso de reconocimiento y trabajo colaborativo propuesto en las actividades con los niños se trata, en términos específicos, de un proceso de “involucramiento”. La observación participante se consolida, en orden a los objetivos propuestos, como la técnica más precisa para comprender y descubrir, desde los lazos de la confianza, la comunicación emocional, el trabajo en equipo y el intercambio sociocultural, “los conceptos teóricos” que se derivan del contexto estudiado de modo que sea posible “anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2001, p. 62).

Diario de campo

La observación participante, como se ha presentado anteriormente según Guber (2001) “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p. 22). Para estos dos momentos se implementó un diario de campo en el cual se registraron todos los acontecimientos relevantes dentro y fuera del desarrollo de las actividades realizadas.

El diario de campo aplicado tiene un formato preestablecido que estructura la información de modo que sea posible realizar un proceso de abstracción posterior. Dicho diario de campo contiene un encabezado, información sobre lo que le acontece al investigador, el lugar y fecha de las observaciones. El cuerpo de este formato está conformado por la descripción de las apreciaciones personales del observador. Adicionalmente, se implementaron las notas de campo, como aquello que acontece en un momento y es de gran importancia.

Recorridos por el barrio y cartografía social

Adicionalmente, se realizaron ejercicios de cartografías y recorridos por el barrio, los cuales se identificaron como mecanismos que respondían a inquietudes por parte de una de las participantes. Este tipo de actividades permite identificar cómo los niños se asocian y adaptan al espacio en el cual habitan. Finalmente, se realizaron tres visitas: una a los familiares de Lizeth, una al taller de mecánica frente al colegio, donde trabaja el papá de Luis y el desarrollo de un taller con la mamá de Karen, por medio de las cuales se estableció conexión con los padres de los niños participantes del proyecto.

Proyectos participativos

Estos proyectos se constituyeron en organizadores de la experiencia en campo y permitían conciliar entre los intereses de investigación y los intereses de la institución educativa, dirigidos a mejorar el desempeño académico de algunos de los niños participantes. Posteriormente, los proyectos se transformaron y fueron siendo propuestos por los niños y las niñas. Los proyectos realizados fueron:

Proyecto “refuerzo escolar”

Las directivas del colegio abrieron sus puertas al grupo de investigación con la condición de hacer un taller de refuerzo académico para los niños y niñas que se encontraban con debilidades en las materias de español y matemáticas, cabe aclarar que a este taller solo asistían los niños con bajo rendimiento académico. Las actividades de refuerzo en lectura y escritura fueron planteadas sobre las bases conceptuales de Ferreiro y Nemirovsky respecto al código lector, y fue, en parte, gracias al resultado positivo que tuvo esta actividad que las directivas del colegio aceptaron ampliar el número de horas de intervención de 6 a 9 por semana para la siguiente fase.

Con esta actividad, además de nivelar a los niños y niñas, se logró tener un acercamiento a las dinámicas del colegio, a los profesores y directivas. En este proyecto se decidió continuar solamente con José Walter, ya que los otros integrantes eran muy pequeños y, para fines de la investigación, no era conveniente, en primer lugar por que los horarios que se manejan en preescolar son diferentes y en segundo lugar porque era necesario que los participantes pudieran escribir. Al terminar ese semestre, se realizó un informe final sobre el proceso de todos los niños, el cual se presentó de manera estructurada en un formato con el nombre de cada niño o niña, el curso en el que se encontraba y la matriz de observación de las variables de desarrollo: social, motor y lecto-escritural. Por cada categoría se indicó el objetivo de cada actividad y la descripción de cómo se ejecutó.

Proyecto “Biblioteca”

El primer taller que se realizó con los grupos ya formalizados (niños con bajo rendimiento y niños con desempeño alto juntos) fue sobre la biblioteca, un espacio que iba a empezar a ser construido en el colegio. Fueron los niños quienes manifestaron su deseo de abordar ese tema. Se procuró que la charla con los grupos resultara libre y no dirigida en correspondencia con los objetivos de la observación participativa.

La charla estuvo orientada por preguntas acerca de las actividades que, según los niños, se pueden realizar en una biblioteca, y en sus respuestas se evidenció que identificaban la biblioteca como un

lugar en el que pueden leer y aprender; se encontraron asociaciones con el uso de internet y la posibilidad de acceder a redes sociales; también compartieron sobre sus experiencias en otras bibliotecas: con quién fueron, qué actividades realizaron, cuales libros recordaban, entre otras. “En mi antiguo colegio había dos biblioteca. Una donde... podía... hay libros y podía leer, escribir y la otra pues donde uno puede dibujar y leer en mente y todo eso” (Entrevista Actividad 1, 2015). Posteriormente, la charla dio lugar para reconocer el gusto por la lectura y los libros. Con base en esto, se introdujo el tema del diario de campo, y se empezaron a reconocer los niños y las niñas que se perfilaban para participar en la investigación.

Proyecto “Objetos”

En este proyecto se trabajó la importancia de los vínculos que cada niño y niña tenían con determinados objetos. Cada niño llevó el objeto que consideraba su favorito y compartió con el grupo la historia de los motivos por los cuales este era importante. La mayoría de los niños quiso dibujar el objeto, en tanto que otros quisieron escribir historias sobre él. De esta actividad se tomaron registros audiovisuales sobre el momento en el que los niños compartían sus motivos y experiencias. Aunque sus razones estaban muy ligadas al juego, la mayoría relacionaba su objeto con el hecho de que los conectaba con seres queridos, aquellos quienes le regalaron el objeto o con quienes podían compartir jugando, como hermanos y primos; más importante que el objeto en sí mismo eran las relaciones construidas alrededor de él. Por ejemplo, un niño dibujó una cancha de fútbol, pero lo importante en sí no era la cancha sino que allí jugaba fútbol con su papá y, algunas veces, también con sus primos.

Proyecto “Derechos humanos”

Esta actividad se realizó como respuesta al proceso “Del 9 al 9”, actividad organizada por el colegio en la cual se debía trabajar sobre los derechos de los niños y las niñas. En primera medida, y respondiendo a la solicitud del SJR, se planeó una estrategia para trabajar los derechos desde la Convención Internacional de los Derechos Humanos, considerando pertinente incluir, además, los Derechos que los niños y niñas creían importantes, pero no se encontraban consignados en la convención.

Esto dio pie a que, contrario a las expectativas iniciales del SJR, no se realizara un taller de formación en derechos para los niños, sino que se desarrollaran una serie de actividades que nos permitieron conocer los sentidos y significados que los niños y niñas atribuyen a este asunto de los

derechos. Todo esto, desde sus experiencias cotidianas, partiendo de su visión particular, y sus entornos de violencia y vulnerabilidad. Los niños y niñas realizaron individualmente una lista en la cual escribían los derechos y deberes que, según ellos, tenían. En dichas listas consignaron los derechos y deberes que eran significativos para ellos. Entre los listados encontramos enunciados como: jugar con mi hermano, respetar a las personas, respetar a los profes, que me saquen al descanso, que me presten los colores, a tener una FIFA, montar bicicleta. Algunos de los deberes enunciados fueron: a almorzar, respetar a los animales, respetar al mundo, respetar las tiendas, que me expliquen, a hacer tareas. Estos derechos y deberes evidencian diferentes estilos de vida (costumbres, necesidades, obligaciones, intereses, deseos, convicciones) de los niños y niñas.

Proyecto “Historias de vida”

Una de las actividades realizadas fue la socialización de historias de vida con los niños y niñas, por medio de la creación de libros. Este proyecto se desarrolló en diferentes sesiones, con las siguientes actividades: realización del dibujo que evidenciaba la relevancia de personas, mascotas y lugares en la vida de los niños y niñas. Elaboración de las listas de materiales e intereses que querían escribir en su libro. Teniendo en cuenta los intereses elaborados, escribían el primer y segundo capítulo del libro, según lo que ellos elegían.

Después, realizaban la portada y creaban un título. Finalmente, se realizó un cierre con los grados cuarto a, b y c, con la finalidad de que todos los niños y niñas conocieran los libros de sus compañeros. También, que todos pudieran conversar e indagar alrededor de dichos escritos, que contaran a otros lo que ellos decidieran. Al cierre fueron invitados los docentes de grado cuarto y los niños y niñas pertenecientes a estos grados. Fue una de las docentes a observar los libros creados por los niños de grado cuarto y algunos de grado tercero junto con sus alumnos. Fue un momento muy emotivo para todos.

Proyecto “Youtubers”

Este proyecto inició con el boom de la visita de un youtuber a la feria del libro, Germán Garmendia del canal en YouTube *Holasoygerman*. Para nosotros, el tema era bastante nuevo y no teníamos ningún conocimiento al respecto, pero para los niños era algo interesante y que les emocionaba mucho, así que decidieron que ese semestre trabajaría en el proyecto de ser youtubers. Alrededor de esto, se realizaron diferentes actividades como decidir un nombre para el canal con el cual todos se sintieran a gusto,

encontrar una temática que involucrara los gustos de todos y delegar tareas específicas en la realización de los videos, entre otras.

Proyecto “Cartografía del barrio Altos de la Florida”

Debido a que Lizeth siempre manifestó mucho amor por su barrio, se realizó con ella una serie de actividades independientes, como la cartografía de su barrio, visitas a su casa, conversaciones con familiares y conocidos sobre el barrio, entre otras.

Selección de los casos relevantes

Tras la finalización del trabajo de campo, y con la suficiente información recolectada a lo largo de los dos años, se dio paso a centralizar toda esta información, recolectada no solo por mí, también, por las diferentes practicantes que estuvieron en la institución ya que se logro vincular el colegio como un lugar de practica social razón por la cual cada semestre asistia una nueva practicante de la licenciatura en pedagogía infantil para ayudar a la elaboración de la investigacion, lo cual aportó diferentes perspectivas a los registros realizados. Posteriormente, se dio inicio a la organización y clasificación de la información. Se clasificó en carpetas por proyectos y, a su vez, se crearon sub carpetas según el formato de la información: 1) diario de campo, registro detallado en un formato especial que da cuenta de toda la sesión y hace diferencia entre lo que acontece en el campo y lo que esto suscita al investigador, 2) notas de campo, un registro de un evento en específico, el cual se da de manera espontánea y surge la necesidad de registrarlo en algún papel antes de ser olvidado, 3) audios, todo archivo que contiene registros de voz, 4) videos, 5) fotos y 6) transcripciones, no todos los archivos de audio/audio-visuales fueron transcritos, solo aquellos fragmentos que según mi criterio contenían aportes para la investigación.

Posteriormente, se revisó toda la información y se decidió cuáles eran los casos más relevantes y con más registros para, finalmente, hacer una caracterización con todos los fragmentos de registros que daban cuenta de cada niño y niña que seleccionó. Finalmente, esta caracterización fue analizada bajo el marco teórico abordado en esta investigación, lo cual nos arrojó ciertos resultados.

Análisis de los resultados

La interacción que tienen los niños en el colegio genera un diálogo entre sus creencias y la de los demás, lo que les permite empezar a determinar rasgos dentro de su identidad personal, mientras que la asociación con otros, ayuda a que se determinen rasgos de la identidad social. De esta forma, los niños empiezan a preocuparse por el medio que los rodea, por pertenecer a ciertos grupos y por mostrar algo a los demás. Los demás, mientras tanto, están preocupados por aquello que muestra cada persona o que es susceptible de ser mostrado. El desarrollo de la identidad social se produce gracias a la interacción con los demás, pues son los demás, según lo expuesto por Goffman (2006), los que constituyen esta identidad al crear una suerte de imaginario de lo que es y representa cada individuo. Los casos que van a ser estudiados están relacionados con lo que hemos explicado hasta el momento, no solo es relevante fijarse en los rasgos de la identidad de cada niño, sino en el contexto en el que se configura.

JOSÉ WALTER

Entré al salón y en voz alta dije ¿Quién es José Walter? Él me miró y me percaté de que tenía un ojo morado, la profesora me preguntó si yo era la persona que iba a realizar el refuerzo académico con él y, al decirle que sí, ella me advirtió muy enfáticamente “cuidado porque él es muy violento desde que murió su mamá se ha vuelto muy grosero” (Notas de campo JW). Sin embargo, al trabajar con él, solo veía a un niño sincero y tranquilo. Durante los dos años de taller, nunca fue grosero conmigo o con alguna otra persona, aunque en ocasiones no tenía el mejor trato con sus compañeros, puedo decir que en los talleres se caracterizaba por ser un niño extremadamente tierno y participativo.

José Walter fue el primer niño con quien tuve contacto en el colegio, fue remitido a los talleres de refuerzo escolar. La profesora debía escribir en un documento la razón por la cual lo enviaba, ella escribió lo siguiente:

El estudiante es repitente, en extra edad, aún continúa con dificultades en Español en omisión sustitución de letras, lectura silábica. En matemáticas no Comprende problemas, sí hace conteo y hace las operaciones básicas de suma y Resta (prof. directora de grupo grado 3a).

Su familia es de bajos recursos económicos, por lo que, en ocasiones, José Walter y sus hermanos deben trabajar para ayudar con recursos en el hogar. Algunos de sus hermanos mayores dejaron el colegio para poder trabajar y el hecho de aportar dinero en la casa les da ciertas libertades que José Walter añora tener. A diferencia de la imagen de niño que normalmente se tiene de un ser frágil, incapaz, débil a quien hay que proteger, a José Walter en su casa no se le ha visto así, él es una persona capaz, que puede trabajar y debe tener algunas responsabilidades que, a nuestro juicio, serían “adultas”, por lo tanto, él no encaja en el concepto que generalmente se tiene de un niño. Se comunica de una forma que no agrada mucho a las profesoras, pues dice muchas groserías y es algo que no se esperaría que un niño haga y, por este motivo, tiene continuos problemas de convivencia en el Colegio.

José Walter: Profe yo era muy violento el semestre pasado y por eso me iba mal, pero yo traté de portarme bien una semana, llevaba días sin pegarle a nadie, pero él (Juan Diego) me hizo zancadilla y pues yo qué podía hacer, así que le pegué bien duro y por eso perdí el año (Diario de campo #1).

En las primeras sesiones fue para José Walter muy importante ser tratado y escuchado con respeto y que lo que dijera se tomara en serio, de modo que se estableció una comunicación con bases claras en la que se le pidió respeto, de igual manera para mí y sus compañeros. Pero, más importante que esto, creo que fue la confianza, pues en ningún momento dudé de él y, contrario a lo que decían sus compañeros, él nunca tomó algo mío o de alguna otra practicante, siempre fue muy honesto y yo también, a lo cual él no estaba acostumbrado en el ambiente escolar.

Vamos de la mano muy felices al comedor pero en un momento los dos se miran (Benji y José W) y se frenan, sus actitudes cambian radicalmente y me preguntan si en el salón están sus compañeros de 4to, al responderles que si, ellos manifiestan no querer ir yo insisto en que asistan a la actividad pues pienso que es algo que no tiene mucha importancia, sin embargo justo antes de abrir la puerta del comedor ellos se rehúsan, y se sientan en el piso diciéndome que no quieren entrar, por lo cual decido darles un espacio para que me explique cuál es el problema. Ellos argumentan que no quieren entrar pues Juan Diego los humilla por haber perdido el año, y además de que la actitud que tiene Juan Diego de sabelotodo les irrita: José Walter me dice que él no quiere dañar su semana y que no le gusta que Juan Diego siempre lo esté corrigiendo y burlándose de cómo el habla. Yo puedo entenderlos pues también repetí

muchos años, así que les cuento algunas experiencias y algunas anécdotas que viví y después de eso deciden entrar conmigo de la mano (Diario de campo #1).

Durante el primer año, se observaban cambios en José Walter los cuales fueron reconocidos por sus profesoras y compañeros.

Karen lidera la actividad, inicia con una introducción sobre el tema de los animales y las mascotas, mientras ella habla noto la ausencia de José Walter y Benji, así que salgo y voy a recogerlos. Al llegar al salón se ponen realmente felices, entro al salón y me abrazan y justo en ese momento la profesora se me acerca y me dice: "consiéntalo porque José Walter se portó muy bien esta semana, se merece muchos besos y abrazos" (Diario de campo #2).

Formó lazos de amistad con compañeros de su salón y cercanos a su edad, empezó a comunicarse con respeto con sus compañeros de clase, a asistir más días por semana al colegio, a jugar, a reírse y a abrazar a sus profesoras. Además, empezó a hablar abiertamente de la muerte de su mamá y de su nueva madrastra de una forma más tranquila.

Este día la instrucción es realizar un dibujo de las personas con quienes viven en su casa, sin embargo luego se modifica a plasmar en la cartulina al ser que ellos más quieren. Mientras hago la actividad, José Walter me cuenta sobre un viaje que realizó a "Paimaravo, una finca que queda muy lejos" a la cual viajó con sus hermanastros y madrastra, inmediatamente me dice: "pero que sea madrastra no significa que sea mala, es buena y la quiero como a mi mami" (Diario de campo # 5).

Finalmente, dejó de reaccionar agresivamente para resolver sus problemas y empezó a relacionarse de una manera totalmente cariñosa.

La actividad ya ha comenzado y se encuentran hablando de qué niños tienen mascotas y cómo las cuidan, entro en silencio con los dos niños y me integro al círculo, José Walter y Benji quieren sentarse junto a mí, yo no le veo problema y cada uno se hace a un lado de mí y se recuestan en mis piernas mientras ponen atención.



Sin embargo, luego del tercer semestre de trabajo y los resultados obtenidos, volvió a tener un cambio radical: nuevamente era un niño distante, dejó de hablar con Benji.

Saludo a todos los niños y niñas, de últimas entran Benji y José Walter, abro mis brazos y me dispongo a darles un abrazo enorme, pero José Walter me ignora, no lo obligo y me dirijo a Benji quien, a pesar de estar algo osco, me habla y me pide el favor de ayudarlo con la elaboración de su primer capítulo. Tiempo después, José Walter se acerca y no menciona nada de lo sucedido, me habla como si nada hubiera pasado, algo serio me saluda, y se sienta junto a mí y Benji y empieza a escribir sobre sus amigos, José Orozco y Benji.

Cuenta la historia de cómo los conoció y aunque es muy conciso resalta que solo a ellos dos los quiere, y que a José lo conoció en el Árbol del Amor. Su forma de dirigirse a mí también ha cambiado un poco, al preguntarle con qué materiales quiere trabajar me contesta de forma fuerte: “Pues los que pedí”. Le doy algunos materiales y decide ir a trabajar a otra mesa lejos de mí y Benji (Diario de campo # 17).

Al indagar sobre su cambio, él responde “*que... es que acaso la gente no puede cambiar*” y fueron estas palabras las que me hicieron pensar en que efectivamente sí, las personas pueden cambiar y el hecho de que sea un niño no significa que siempre tiene que ser lo que nosotros esperamos que sea, él tiene su carácter y es él quien decide cómo es. José Walter se ausentó por mucho tiempo y cuando fuimos a indagar con su profesora sobre él, ella nos comentó que volvió con sus amigos del barrio y ahora pertenecía a una pandilla, además, desertó del colegio.

Es interesante ver cómo se construyen las diferentes identidades en José Walter, y cómo estas varían y entran en choque. Por un lado, está su identidad social, al ser para su familia un símbolo de prestigio el decir groserías, trabajar y responder por tareas que se pensaría son de adultos. Sin embargo, para los docentes estos mismos símbolos son interpretados como algo malo y se convierten en un estigma. Adicional a esta ambivalencia en su identidad social, debe sumársele que al repetir el año se le etiqueta como un niño repitente lo cual no afecta su identidad personal y se convierte en un estigma más.

Lo interesante del caso, son los diferentes momentos de reflexión que tuvo José Walter, los cuales se pueden evidenciar en la mayoría de fragmentos de diarios de campo. Según Goffman, es necesario hacer este proceso reflexivo en el cual toma información de su identidad social y personal, y toma de ello aquello que quiere hacer propio en su identidad del yo, un análisis que él hace de lo que los demás le atribuyen y lo que él realmente quiere ser. Así, por ejemplo, aunque en el contexto educativo su identidad social era la de un niño grosero, en los talleres desarrollados él muestra una configuración de su identidad personal totalmente diferente o, por el contrario, su respuesta en nuestra última conversación “*que... es que acaso la gente no puede cambiar*” evidencia que él no por ser niño asume todo aquello de su identidad social como cierto, sino que es capaz de hacer una reflexión y adoptar aquello que él quiere.

Todo este análisis es posible gracias al enfoque colaborativo con el cual se trabajó, ya que me permitió tener una relación profunda con los niños, ir más allá de las opiniones de los maestros, familiares o vecinos, e indagar y conocer directamente las situaciones de los niños. En este caso, me permitió saber cómo Jose Walter reconocía sus propias reconfiguraciones de identidad.

LUIS PRIETO

Luis Prieto, un niño estimado por todos sus compañeros, muy popular pues su papá era el dueño del taller de mecánica que estaba justo al frente del colegio, en donde arreglaban los mejores carros del barrio. Nunca tuvo problemas con ningún otro miembro del grupo, era muy respetuoso y participativo. Sin embargo, generalmente tenía problemas con las niñas del grupo, pues se molestaba mucho si tenía que trabajar con ellas. Además, siempre estaba invalidando las opiniones de las niñas por el simple hecho de ser mujeres.

Luis, un niño que nos acompañó a lo largo de los dos años, muy responsable y líder en el grupo, de carácter fuerte y directo al decir las cosas, colaborador y muy respetuoso con las practicantes. Sin embargo, tenía una postura de rechazo respecto a la participación de las niñas y de los niños menores que él en los talleres, además con las niñas su actitud respetuosa desaparecía. En una ocasión, los niños me contaban sobre una situación problemática que se presentó anteriormente, ante lo cual sucede lo siguiente:

Les pregunto que cómo resolvieron el problema y me dicen que el niño tiene que pagar 60.000 pesos que cuesta el vidrio y en ese momento Luis interviene diciendo que son 50.000 y no 60.000 y las tilda de mentirosas y añade: Las viejas sí que son bobas y chismosas y se retira, Karen lo

enfrenta y le responde que no sea grosero, mientras Lizeth se queda callada. Él se voltea y mira a Karen con risa, levanta los hombros como quien dice que no le importa lo que piense y se va corriendo juntos con los otros niños (Diario de campo # 13).

Además, Luis promovía el mal trato a los otros (los niños pequeños) y, aunque siempre se relacionó fácilmente con sus compañeros, al comienzo le costó relacionarse mejor con las niñas y darles un lugar en el grupo.

Sacamos primero a los niños y luego, junto con ellos, vamos por Karen quien se demoró en salir pues estaba haciendo una evaluación. Ante la demora, la actitud de Luis es de impaciencia y comenta que nos vayamos sin Karen que ella llegue después al comedor sola y le digo que no, que nos vamos a esperar todos, él me “blanquea los ojos” y dice: “Ay que fastidio, al igual ni falta que nos hiciera”, lo hace en un tono un poco grosero y descortés, no solo respecto a Karen también respecto a mí (Diario de campo #11).

En las actividades siempre se caracterizaba por ser el líder y en un comienzo le disgustaba que otra persona tomara el mandato, en especial las niñas o los niños menores. Sin embargo, esto fue cambiando con el tiempo.

La división de los grupos fue muy autoritaria, dos Grupos. Los “más” líderes Darwin y Luis empezaron a decidir quiénes hacían parte de sus grupos y aunque Luis no quería al principio que Pipe o Samuel quedaran en su grupo por ser los más pequeños y sentir que quedaría en desventaja por esto, al final terminó escogiendo a Pipe junto a Karen y, de esta forma, no separarlos y que pudieran jugar juntos en el mismo equipo los dos hermanos (Diario de campo #13).

Sin embargo, aún tenía ciertas actitudes machistas respecto a algunos temas, lo cual es entendible pues en su núcleo familiar esto se vive a diario. Logró separar este tipo de situaciones del espacio de trabajo de talleres y entender que ahí se relacionaban todos los miembros bajo el respeto y la igualdad.

Alba: bueno tú que alzaste la mano cuéntanos.

Luis: bueno mi cuento es sobre carros, porque a mí me gustan mucho los carros... es que mi papá tiene un taller.

Alba: Ah, que divertido y ¿tú le ayudas a él ahí?

Simeón: ¿Qué clase de carros te gustan más?

Luis: sí, pues yo le ayudo algunas veces porque él ahorita está solo porque el otro amigo que trabaja con él se fue y entonces está solo y cuando hay mucho trabajo yo le ayudo porque en la casa solo estamos nosotros dos y bueno mi mamá y mi hermana.

Danna: ¿y su mamá por qué no le ayuda?

Luis: pues boba porque es mujer y ella no sabe nada de carros.

Laura: ¿ah no?

Luis: claro que no, y además mi papá se pone bravo cuando ella va al taller porque solo hace estorbo, mi papá solo deja que ella vaya cuando todo está muy sucio pa' que ella limpie, y pues mi hermana es que ella también es como bruta para los carros y entonces mejor que ellas se queden en casa.

Simeón: ¿y tú en cuáles cosas piensas que las mujeres son buenas entonces?

Luis: pues en muchas, mi mamá sabe hacer muchas cosas.

José Walter: ¡¡uy, su mamá vende unas empanadas re buenas profe!!

Luis: uy sí, mi mamá cocina re rico y también hace cosas con fomy re lindas y hace muchas cosas muy vacanas.

Simeón: ¿y en cuáles cosas piensas que las mujeres son buenas haciendo y los hombres son no tan buenos?

Luis: emmm... no, pues... yo creo que en nada.

(Notas de Campo 19.05.2015).

En este caso, a diferencia de José Walter, podemos ver cómo Luis apropia mucho de su identidad social a su identidad del yo. Él vivía en un ambiente marcado por el machismo, donde esto era un símbolo de prestigio, y, en un comienzo, también era aceptado en su entorno escolar, pues su círculo social estaba compuesto por niños que no cuestionaban su concepción de las mujeres. Sin embargo, al participar en los talleres, especialmente en el de “youtubers”, y encontrarse rodeado de mujeres quienes constantemente le cuestionamos sus acciones discriminatorias, se evidencia cómo usa

desidentificadores, lo cual, para Goffman (2006), son mecanismos creados intencionalmente por el sujeto para modificar un estigma. Por esta razón, en los talleres, la relación con las niñas era un poco más cordial, no obstante, fuera de las sesiones continuaba teniendo un trato discriminatorio con las mujeres. Algo que vale la pena resaltar es cómo es posible detectar estos desidentificadores gracias a la cercana relación que se construyó con Luis y con su familia, por el establecimiento de relaciones horizontales entre nosotros.

LIZETH

Lizeth comenzó su proceso con los refuerzos académicos, su profesora me pidió que tomara su caso para reforzar escritura y expresión oral, pues en el salón casi nunca participaba y siempre estaba distraída con su amiga Danna. Sin embargo, en la primera sesión con ella me dejó muy claro que no quería seguir y que prefería estar en el salón, por lo cual el proceso de refuerzo fue suspendido. Inicialmente, era un poco distante de todos, solo compartía con Danna, hasta que ella se fue del colegio, Lizeth quedó sin amigos y generalmente en los descansos podía verla caminar sola.

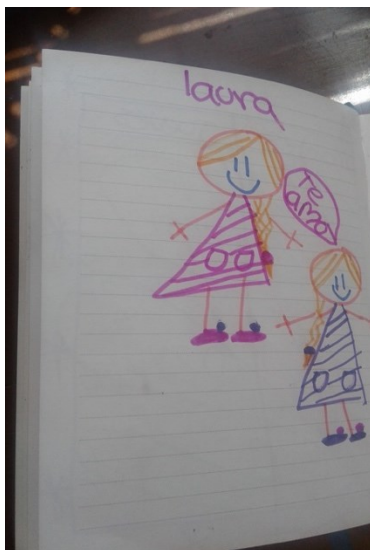
Con el tiempo, Lizeth se vinculó mucho con el grupo de trabajo y empezó a pensar en grupo.

Lizeth y Michel dicen que sería importante que les avisáramos con tiempo para así ese día poder hacerse algún peinado en casa y estar bonitas en el video, Karen propone que todas las niñas nos hagamos el mismo peinado y empieza una lluvia de ideas para seleccionar qué peinado nos podría funcionar a todas. En ese momento, Luis y Darwin están secreteándose y riéndose de forma que interrumpen la conversación y las niñas se molestan. Michel muy molesta les dice que parecen bobos riéndose de ellas, y Luis le responde que ella ni siquiera sabe de qué se ríen ellos, Michel muy molesta le responde: ¡claro que sí se! Ustedes piensan que es muy tonto que nosotras hablemos de que peinado vamos a tener, pero lo que responde Luis es muy interesante: “¡pues no señora! Nos estábamos riendo de imaginar cómo nos veríamos nosotros (Darwin y él) con una trenza en la cabeza”. Michel queda en silencio y él continúa: “¿ustedes no estaban diciendo que la grabación es importante para el grupo? así que nosotros también nos tenemos que ver bien, pero ustedes solo piensan en trenzas”. Todos nos reímos con su respuesta y era algo cierto, si hablamos de grupo no podíamos pensar solo en la niñas también deberíamos pensar en ellos así que el tema del peinado quedó libre. Hablando un poco más de la posible grabación quedamos en el compromiso de decirles con anterioridad pues todos pensamos que sería importante que estemos todos para ese día, Lizeth dice que para ella sería importante que

todos decidamos esas cosas como un grupo pues por ejemplo Laura y Pipe no están el día de hoy y así mismo en el momento en el que estamos todos juntos hablar un poco más sobre cómo estar “lindos” ese día (Diario de campo #17).

Una vez Lizeth entiende las dinámicas de nuestro modo de trabajar, empieza a posicionarse como líder, en cada taller quiere participar más, el tema que más le gusta a Lizeth es su barrio, Altos de la Florida. Este era un tema que nos interesaba a ambas y esto generó una vinculación emocional entre las dos.

Hoy en el descanso me siento a tomar el sol, Lizeth estaba caminando sola por el patio y al verme viene corriendo y se sienta junto a mí, hablamos un poco sobre por qué no tiene amigos y me dice: “porfe es que usted es mi única amiga, yo usted la quiero tanto que es casi mi mamá, ¿le puedo decir mami?”, yo la miro con sorpresa y me río un poco, aunque realmente me asusta un poco que le involucre tanto emocionalmente porque en algún momento yo me tendré que ir... (Diario de campo #16).



Esta vinculación emocional hizo que ella se sintiera segura y Lizeth adquirió conciencia de la importancia de expresar sus pensamientos e ideas sobre su barrio o sus intereses, pues yo siempre los tomé en serio y esto la posicionó de una manera particular dentro del grupo, pues tenía mi “respaldo”:

Lizeth se levanta muy ofuscada y coge el mando, con un color y empieza a decidir por dónde van las carreteras y cuáles son, mira y analiza la carretera que ya pintó Shirley y empieza a

ubicar lugares importantes: “Aquí se hacen unos carritos, y empiezan a gritan la Y, la Y el ponqué”. Mientras ella está haciendo un “esqueleto” del barrio y tratando de unirlo con lo ya pintado por Shirley y dándole sentido, Shirley se sienta en un lugar diferente y se pone a dibujar su casa (Diario de campo #4).

Es interesante ver cómo la relación entre las dos (adulta- niña) empezó a tener un giro, en tanto era Lizeth quien tenía el conocimiento sobre su barrio y yo quien quería aprender de él. Lizeth tomó el rol que se supone debería tener el adulto

A la conversación se une Danna, quien también pertenece al barrio Altos de la Florida, entrando más al fondo, más lejos, cerca de la cárcel de Zaragoza ella le pregunta a Lizeth si yo voy a subir, y Lizeth le responde que sí mientras me mira. Danna me pregunta por qué quiero subir y yo le digo que porque quiero conocer sobre su barrio. Danna mira incrédula a Lizeth y ella con cara muy seria mueve la cabeza haciendo un gesto de aprobación, como diciendo que sí es verdad lo que yo digo. Danna apoya la idea de Lizeth. –Es mejor que suba el sábado porque es más chévere, hay más cosas que hacer y puede conocer más. Les pregunto sobre la diferencia de subir un día entre semana o un fin de semana, entonces Lizeth comienza a explicar (Diario de campo #4).

En el anterior fragmento, nos encontramos hablando Danna, Lizeth y yo sobre la posibilidad de que yo suba al barrio Altos de la Florida, Danna no cree lo que yo digo y es Lizeth quien ahora respalda mis opiniones. Es ella quien afirma con su cabeza que lo que digo es cierto y, posterior a esto, empiezan a pensar entre las dos qué van a “hacer conmigo” cuando yo suba:

Es que así te podría llevar a que conozcas todas las fundaciones, y son muy chéveres, la primera es Visión Mundial, ahí el encargado es Víctor, allá nos dan cuadernos y regalos, pero toca inscribirse y a uno le dan un nombre y un código. La segunda es His Children International, y la tercera más chévere es Camino a Emaús que es donde trabajan conmigo... lo chévere de estas fundaciones es que enseñan cosas importantes de la vida y unas dan desayuno y otras el sábado dan almuerzo.

Visión mundial da regalo por año y His Children como el viernes salimos a las 3pm nos da refrigerio y los sábados desayuno y almuerzo, entonces ya sabes si subes viernes vamos a refrigerio, sábado desayuno y almuerzo (Diario de campo #4).

En este fragmento no solo es interesante ver cómo ellas planeaban lo que yo debería hacer si subía, sino su visión sobre la labor que desarrollan las organizaciones en su barrio, saben perfectamente qué es lo que quiere cada organización y ellas las usan para suplir sus necesidades. Con el tiempo, empiezo a ver cómo Lizeth no es una niña que se limite a aceptar las cosas, las interviene y las acomoda a su gusto. Un ejemplo de esto, puede ser cuando cambiamos el horario de los talleres para después de clase y, de esta manera, solo los niños con permisos escritos de sus padres podían quedarse, a lo que ella me respondió: “*No se preocupe profe que yo esa firma la consigo*”. Y, efectivamente, al día siguiente la directora me dio una carta que envió la mamá de Lizeth diciendo que ella autorizaba que se quedara con la “Profesora Laura”.

En vista del compromiso de Lizeth, le planteo la idea de hacer una indagación conjunta, ella lo acepta y comienza inmediatamente.

Le hago toda una introducción de qué es una investigación, me esfuerzo en buscar palabras que yo pienso logra comprender, a mitad de la explicación me interrumpe diciéndome “bueno necesitamos preguntas para la investigación”, con mi libreta en sus manos y un lápiz escribe la primera pregunta después de pensar algunos segundos, luego otra.. y otra! No me da tiempo de grabar, va muy rápido, en 5 minutos ha escrito 3 preguntas de investigación y ya tiene todo organizado, saco rápidamente mi grabadora, le pregunto qué ha escrito y le doy play.

Lizeth: pones esto aquí, escribes aquí y tan tan tan.

Laura: ¡espera, espera! ¿Qué escribiste?Cuál es la primera...

(No permite que termine la pregunta)

Lizeth: ¿Por qué se llama el árbol del amor?

Laura: Wow, súper interesante, y ¿vas a hacer otra?

Lizeth: mmm no, ahorita tal vez si a ti se te ocurre otra pregunta la escribimos acá, y acá la solucionamos (señalando una hoja específica para preguntas y otra para soluciones).

Laura: Okey, voy a ver qué pregunta se me ocurre.

Desafortunadamente, esta relación de confianza se vio truncada porque sus familiares no la entendieron y pensaron que yo estaba en la obligación de darles cosas. En el colegio, su hermana constantemente me preguntaba si podía ayudarles para comprar un piano para su hermano, esto hacía que Lizeth no se sintiera cómoda, y su decisión fue no continuar en los talleres.

Así, finalmente, podría decir que Lizeth se volvió consciente de que tiene cosas importantes que decir y se encarga de expresarlas. Es posible que este rasgo se haya constituido en un prestigio en ella, que era identificado por todo el grupo gracias a que se le dio la oportunidad de ser escuchada y de tomar en serio sus sentires. Esto contribuyó en la reconfiguración de su identidad personal, por lo que posteriormente se esforzaba por dejar claras sus ideas y tomar decisiones en las actividades que se desarrollaban en el grupo. Este cambio le permitió relacionarse de una manera diferente con los demás, de hecho, ahora tiene una nueva amiga, Karen Sua.

KAREN SUA

Karen es una niña que en cada sesión se muestra diferente. Un día era una niña huérfana de madre y al otro una niña presumiendo de un enorme peluche que le había regalado su mamá algunos días antes. Los niños del grupo no se relacionaban mucho con ella, además de reírse constantemente de ella. Pipe, hermano menor de Karen, llega a unirse al grupo para el taller de “Youtubers”, es el primer niño pequeño que ingresa al grupo, ninguno lo acepta y todos lo discriminan por su edad, pues se piensa que es obstáculo para la realización de los talleres.

Karen se presentó como una niña tímida, no tenía amigos en el grupo y sus compañeros del taller normalmente la hacían llorar con comentarios hirientes.

Alba Lucy: Bueno ¿quién más va a hablar? ¿Karen tú fuiste alguna vez a una biblioteca?

Karen: (silencio) la niña se intimida, se tapa la cara, luego de algunos segundos responde: Si yo hice dos bibliotecas en mi casa así de grandes (señala dos estantes ubicados al frente).

Alba: ¿y qué libros tienes ahí?

Karen: sonrío se tapa la cara y no habla más

(Audio 1 actividad 1 biblioteca)

Inicialmente, era silenciosa, introvertida y tímida, no tenía amigos en su salón de clase y generalmente los niños se reían de ella:

Los niños del taller empiezan a correr por toda la biblioteca y a desordenar los libros que los chicos del SJR han organizado, veo que cerca de la puerta hay un grupo de niños riendo fuertemente, así que me acerco para poder ver qué cosa es tan chistosa. Se están burlando por la

forma en la que Karen pronuncia la letra “R”, cuando le pregunto a Karen qué pasó ahí (haciendo referencia a la burla de sus compañeros) Karen me cuenta que vive con su tío quien el día anterior le regaló un caballo blanco, por lo cual se quiere ir rápido del taller para poder ir a peinar a su caballo y hacerle muchas trenzas.

(notas de campo actividad 1 biblioteca, 19.03.2015).

Desde el primer día que conoci a Karen me invadió con sus historias fantásticas, en este caso como podemos ver surge después de un momento en el que los niños se ríen de ella y es cuestionada por mí. Estas historias siguen apareciendo a lo largo del proceso, pero cada vez con menos regularidad. Sin embargo, generan un impacto negativo, ya que generalmente vienen después de que algún niño se ría de ella, y su respuesta ante esto es una historia fantástica, lo que hace que los niños se rían aún más.

Al estar acostada en la colchoneta con José Walter, Lizeth y Benji tomándonos fotos, llega Karen y quiere acostarse con nosotros también, los niños se dan cuenta y le cierran el paso de forma antipática. La respuesta de Karen a esto fue decir que ella no podía tomarse fotos porque tenía una enfermedad en la piel que le hacía sentir dolor cuando le tomaban fotos y que cuando pequeña su tío lo olvidó y le tomó una foto, sintió tanto dolor que quedó traumatizada. Ante esto, todos los niños no pudieron evitar la risa y se rieron fuertemente de ella pues en días anteriores habían tomado la foto del carnet estudiantil y evidentemente no pasó nada con Karen

(Notas de campo actividad 3 DDHH 13.08.2015).

Siempre fue muy cercana a las practicantes: tenía facilidad para entablar conversaciones con nosotras, más que con sus propios compañeros. A lo largo del tiempo, aumentó su confianza en las practicantes de modo que empezó a conversar sin necesidad de recurrir a la fantasía o las mentiras. El haber recibido un espacio para ser escuchada y tomar sus aportes como parte del proyecto hizo que se empoderara y se hiciera líder dentro del grupo.

Karen es el centro de atención en esta actividad, pues tiene mucha creatividad y además es muy buena dibujando, así que empieza voluntariamente a ofrecer sus “servicios” como dibujante, y en pocos minutos están todos detrás de su silla pidiendo que les dibuje algo, Karen se para de su silla los mira a todos y les dice muy seria y en voz alta: tranquilos que a todos los voy a ayudar, me hacen una filita por favor (Diario de campo #11).

Con el tiempo, Karen empezó a ser reconocida por sus compañeros por otras habilidades como dibujar y tener una letra linda, y esto sirvió como impulso para que su rol en el grupo cambiara. Además, hablaba abiertamente sobre temas que antes evadía, por ejemplo su problema de pronunciación.

Faltando algunos minutos para que suene el timbre llega Karen Sua, viene a saludarme y me pregunta si podemos almorzar juntas, le digo que sí y empezamos a hablar... me cuenta sobre sus gatos y su familia, en un momento me dice que quiere decirme algo importante pero tiene que jurarme no decir nada y me cuenta sobre la inseguridad que le produce el no poder hablar correctamente, pues siempre tiene miedo de hablar frente al público y que todos se rían de ella.

Karen estableció una relación muy cercana con todas las practicantes y una amistad con una niña de su salón de clase, los niños ya no se reían de ella. Creó una relación muy cercana con Karen, una de las practicantes, quien le tenía mucho cariño.

Karen entrega su examen y sale con su maleta, me saluda muy feliz al verme de nuevo y me dice que me extrañó mucho, y también me pregunta por las otras “profes” Karen, Carolina y Johana. Mientras caminamos a sacar al otro curso le explico que ellas ya no van a volver más que ahora está Laura Zarate. Karen me dice que está muy feliz con Laura porque es muy chistosa pero que extraña a todas las otras profes y que nunca en la vida nos podrá olvidar porque desde que estamos es más chévere venir al colegio (Diario de campo# 11).

Tras la incorporación de su hermano menor a los talleres, ella adquirió un papel de protectora haciendo oír y respetar la voz de su hermano menor.

Después, llegó el hermano de Karen, Pipe, los demás niños del grupo lo saludaron llamándole “niño”, inmediatamente intervino Karen, muy seria y alzando la voz, afirmando que tenían que respetarlo, además que él se llamaba Pipe no “niño”. Los demás chicos siguieron con la lluvia de ideas y lo volvieron a llamar “niño”, Karen les aclaró de nuevo, les hizo repetir el nombre de su hermano y buscó aprobación de parte mía. Yo les dije a los niños que ya entendieran que él se llamaba Pipe (Diario de Campo Laura Zarate 16.08.2016).

Progresivamente, el liderazgo de Karen se reflejó en su capacidad para comunicar sus pensamientos e ideas a sus compañeros o de defender a su hermano en los casos en que ellos intentaban intimidarlo.

Karen fue corriendo por traperos. Michel, Lizeth y Pipe empezaron a trapear y les cuestioné al respecto, ¿por qué los otros niños no las ayudaban? así que Karen se dirigió donde Luis y le dijo que él también tenía que ayudar, él hizo un gesto con su cara de no, sin embargo ella le entregó el trapero y se fue molesta y él no tuvo más opción que ponerse a trapear (Diario de Campo #14).

Día a día, Karen tomó más el liderato y poco a poco ocupó un lugar en el grupo y, desde ahí, dirigía y coordinaba las actividades, así mismo, los niños le dieron este lugar.

Al final, después de realizar los retos con los niños, saqué mi cuaderno en donde habíamos escrito la lluvia de ideas para hacer videos y Karen tomó el cuaderno y empezó a escribir cómo sería el próximo vídeo. Ella le preguntó a todos acerca de lo que haríamos el próximo martes, los niños dijeron que el reto de la bandeja que fue aplazado por falta de materiales. Decidieron quién sería el director, el presentador, el camarógrafo y los participantes. Además, para que no se olvidaran estos materiales puso en la planeación las tareas de cada uno y así no se olvidarían (Diario de Campo Laura Zarate 23.08.2016).

Karen se vinculó emocionalmente al proyecto, por lo que la noticia del fin del proyecto le causó cierta tristeza. Dio un mensaje de despedida conmovedor a los responsables del proyecto, en el que explicó cómo este cambió su vida.

Mientras Ivonne está entregando los DVDs a los niños de teatro veo a Karen a lo lejos, físicamente no es ni un poco de la niña que conocí hace tres años... después de hablar un poco veo que se limpia algunas lágrimas de su rostro, me acerco a ella y le pregunto si está triste y su respuesta es algo que nunca imaginé: “no, no. Lloro de felicidad. Porque pude pertenecer al grupo de los talleres y aprender muchísimas cosas que nunca nunca olvidaré, pero sobre todo porque gracias a estar en el grupo pude salir en Canal Capital en el programa del niño y eso me hizo famosa en el colegio y desde ese día todo cambió para mí, por esta razón les doy muchísimas gracias a ustedes (Nota de campo final).

Esas palabras fueron algo que nunca esperé, nunca me hubiera imaginado cómo, salir algunos minutos en televisión, puede cambiar la vida de un niño. Después de eso, me presentó a su amiga, una

niña con discapacidad visual de su salón, y me contó que todavía se juntaba con Lizeth, pero lastimosamente ese día ella no había asistido a clases.

En el caso de Karen, al comienzo de las sesiones, se hace muy evidente el uso de desidentificadores como, por ejemplo, al decir que es huérfana. Lo curioso es la contradicción que existe, pues, según Goffman, los desidentificadores son elementos que el sujeto crea intencionalmente para ocultar algún estigma, y Karen usa precisamente un elemento como el de ser huérfana, que podría llegar a convertirse en un estigma. Este ejemplo es solo uno de los muchos que ocurrieron en el desarrollo de los talleres, en los que generalmente empleaba desidentificadores en situaciones de estrés para ella. Sin embargo, estos no generaban el efecto que se esperaría tuvieran y generaban exactamente todo lo contrario, que sus compañeros se burlaran de ella. Como afirma Goffman (2006), cuando una persona tiene deformaciones físicas o algún defecto perceptible se le estigmatiza, aunque, en este caso, no es una deformación física sino un problema del habla; la persona podrá intentar o no ser aceptada y así hará todo lo posible por pertenecer al grupo de los normales, intentando suplir o corregir aquello que hace que sea diferente. Estas transformaciones no implican la aceptación de los demás sino la transformación del yo.

Desde mi punto de vista, la transformación del yo no se hace tan evidente en Karen, y es hasta el último día que logro entender cómo esta experiencia sirvió para la reconstrucción de su identidad del yo. Cuando hablé con ella sobre cómo el hecho de participar en un programa de televisión le cambió la vida y la hizo “famosa” en su colegio, su identidad social cambió en su colegio y ella se dio cuenta de que no necesitaba emplear más desidentificadores para ser aceptada. Además, se dio cuenta de que pudo conseguir una amiga en los talleres mostrando su identidad del yo como es normalmente.

FELIPE

Felipe es el hermano menor de Karen, ingresó al proyecto en el último semestre.

Es un niño muy amoroso y consentido. Tener a su hermana mayor dentro del mismo grupo lo posiciona de una forma particular porque, en cierta medida, está protegido por ella; a su vez, ser el menor y más pequeño físicamente genera un rechazo por parte de los otros miembros del grupo.

Hoy es el primer día de trabajo de este semestre, hay algunos participantes nuevos. La nueva practicante, Laura, se presenta con una dinámica de rimas, cada uno debe hacer una rima con su nombre y así todos conocernos. Empieza Laura: Mi nombre es Laura y vivo en una jaula,

sigue Luis mi nombre es Luis y me gusta el maíz.... cuando es el turno de Felipe, el hermanito de Karen, dice mi nombre es Felipe y y me dicen pipe. Claramente eso no rimaba pues él es muy pequeño y tal vez la dinámica no era acorde a su edad. La reacción de todos los niños fue reírse de él de una manera grosera y empezaron a decirle bruto, tonto, bobo y algunas otras palabras que lo hicieron sentir mal, así que Karen se puso muy furiosa y se fue del lugar junto con su hermano (Notas de Campo Youtubers 02.08.2016).

Felipe llegaba con mucho entusiasmo a participar en el taller con su hermana, pero luego esta energía disminuía debido al rechazo de los niños mayores, quienes “infantilizaban” sus opiniones y manifestaban que todo lo que decía no debía tenerse en cuenta.

La sesión de hoy se hará en el comedor, cuando terminan de entrar todos hacemos un círculo y muchos niños se sienten mal con la presencia de niños menores, Luis quien llega tarde no sabe que es el hermano de Karen Sua y lo intenta sacar del comedor pensando que es un niño que se “coló” de otro salón, cuando le digo que él va a ser un miembro se pone muy molesto y dice que no le parece correcto pues no es grupo para bebés (Notas de Campo Youtubers 02.08.2016).

Inicialmente, cuando Felipe expresaba una idea, aunque esta fuera bien estructurada, los niños mayores solamente manifestaban ternura, pero no le daban importancia. Igualmente, le asignaban tareas sin ningún poder dentro del grupo.

Una vez teníamos escogido el tema, fuimos a jugar cogidas, en ese momento se me acercó Luis y me dijo: profe mejor que el niño se salga o no juegue porque hace estorbo y luego va y se cae solo y dicen que es culpa de uno, mejor le damos una hoja y un esfero para que se distraiga solo mientras todos jugamos...

Para esta sesión se definirá cuál es el tema que se trabajará este semestre, Lizeth quiere baile, Juan Diego quiere hacer disfraces y Luis quiere que trate sobre juego de XBOX... Pipe dice que quiere literatura infantil donde cada semana leamos un libro diferente entre todos, pienso que es una idea buenísima, sin embargo esto se torna un tema de discusión pues los demás niños afirman que esa clase de libros son aburridos y para bebés, y hablando en un tono infantil Luis empieza a hacer bromas pesadas a Pipe “al bebuto le gustan que lean en las noches”, “al bebuto le dan miedo los juegos de XBOX, parece una niñita todo gallina, pues si tiene miedo vaya a jugar Barbie con las niñas o ¿quiere que leamos cuentos de letricas grandes y de Disney?” (notas de campo Youtubers 09.08.2016).

Al comienzo de los talleres, era frecuente que tuviera conflictos con algún miembro del grupo, por lo que iba donde su hermana a presentarle quejas. Ella, por su parte, buscaba hacer respetar el lugar de su hermano. Posteriormente, y debido al ingreso de Samuel, el hermano menor de otro de los miembros del grupo, Felipe empezó a recibir un espacio en el taller, sin embargo fue un lugar que recibió al trabajar para conseguirlo por medio de la expresión de sus ideas y demandando tareas específicas.

De vuelta al comedor realizamos una actividad de desafío y es curioso ver cómo Darwin y Karen se convierten en protectores de sus hermanos, pues en un principio ningún grupo quería los niños pequeños porque significarían un retraso para el grupo. Sin embargo, Karen y Darwin se encargan de darles su lugar en el grupo y apoyarse mutuamente para mostrarles a los demás que Samuel y Pipe no son una desventaja. Algunas acciones de estos dos pequeños también evidencian su interés por mostrarse y tomar un puesto ante el grupo, por ejemplo Pipe quiere ser Margarito Roso de Francisco y tomar el rol de ser el conductor del programa con lo cual los demás niños del grupo se ríen pero lo aceptan poco a poco (Diario de Campo # 25).

Como podemos ver, el caso de Pipe es muy interesante y se puede analizar claramente la diferencia que existe entre realidad social virtual y realidad social real. Pues, según plantea Goffman, la identidad social es entendida como el conjunto de juicios que a primera vista se pueden tener hacia una persona, en la que se incluyen atributos estructurales como la ocupación, la edad y el género y personales como algunos valores: honestidad, responsabilidad, entre otros (2006). Usualmente, las personas tienden a juzgar y crear ciertos imaginarios respecto a otra persona sin darse cuenta, a estos superpuestos el autor los llama identidad social virtual. En este punto, la mayoría de los niños más grandes prejuzgaron a Pipe por el hecho de ser menor, y no lo creían capaz de hacer muchas de las cosas que hacía. No obstante, con el tiempo y con la intervención constante de Karen su hermana, sus compañeros lograron darse cuenta de que aquellos atributos no eran correctos, y los sustituyeron por aquellos atributos que realmente le pertenecían, a los cuales el autor denomina identidad social real. Esto evidencia que existen diferentes discrepancias entre estas dos identidades y que, al interactuar, generan reconfiguraciones en la identidad personal de Pipe para desenvolverse en el grupo de otra manera.

Conclusiones

En este apartado, además de exponer las conclusiones a las que se llegaron al culminar este trabajo de grado, plasmaré aquellas reflexiones y retos que surgieron a lo largo de la elaboración del trabajo.

- **La dificultad de generar espacios de colaboración.**

Para comenzar, fue un reto establecer un espacio con dinámicas diferentes a las escolares formales cuando se trabajaba en el colegio. Aunque las directivas y la comunidad escolar en general fueron muy abiertas y nos apoyaron constantemente, muchos profesores y padres de familia especialmente juzgaban duramente nuestro trabajo, pues esperaban encontrar en él algo similar a lo realizado en la escuela: que todos estuvieran en silencio, que los niños tuvieran tareas y que fuéramos nosotras las que les impartiéramos conocimientos académicos. Fue difícil romper un poco estos imaginarios de algunos miembros de la comunidad, pero con tiempo y resultados lo logramos.

Otro de los retos fue para mí, como estudiante de pedagogía, enfrentarme a construir espacios de participación, ya que durante la formación como pedagogos constantemente reflexionamos sobre la importancia de entender que niños y niñas son sujetos activos a quienes hay que escuchar, tener en cuenta y con quienes se puede construir conocimiento. Pero, por otro lado, se recalca que es el adulto el responsable de liderar esas interacciones de aprendizaje mutuo, debe ser el profesor quien proponga en función a los gustos de todos; es como un soltar las riendas, pero seguir orientando la dirección y el rumbo por el que se quiere caminar, y, aunque esto en la teoría o en las clases suene muy bien, llevarlo a cabo es un proceso que implica más que asumir que los niños tienen voz. “Darles” la palabra a los niños implica ser juzgado, dar y también recibir, enfrentarse a los niños y escuchar aquello que no se quiere oír. También implica encarar las concepciones de infancia que se tienen, ver que hay niños que trabajan en las tardes, cuidan a sus hermanos y hacen quehaceres domésticos. Entender que los niños no son siempre tiernos, débiles e indefensos, también existen infancias que tienen que ser fuertes, trabajadoras y a la vez tiernas.

Pero, a su vez, esto también resultó ser un reto para los niños, ya que han sido silenciados durante años y están acostumbrados a dinámicas escolares no muy colaborativas, por lo que llegar al colegio y esperar que los niños participen no es tan fácil al comienzo. En las primeras sesiones los niños y niñas no participaban en las actividades y lo hacían exclusivamente si les preguntábamos directamente qué pensaban sobre algo, cuando realizábamos actividades en busca de un diálogo espontáneo y natural ellos siempre levantaban la mano para hablar y sus intervenciones, más que para dejar ver su punto de

vista, eran preguntas que buscaban en el otro (adulto) aprobación. Lograr generar un espacio de participación fue todo un proceso que no solo implicó que los adultos tomaran en cuenta las opiniones de los niños y que los niños tomaran en cuenta los adultos, también que los niños respetaran y escucharan a sus compañeros.

A modo de conclusión, crear espacios colaborativos reta a construir relaciones de colaboración reales y esto implica muchas veces un desaprender para todos los actores relacionados.

- **Dejarse ver en la investigación ¿Hasta qué punto me debo involucrar con los niños?**

Rosana Guber ya abordó este problema hace algunos años, sin embargo, hasta que no se realiza un trabajo de campo no se entiende con exactitud la dificultad del involucramiento vs. La separación que planteaba Guber. Realizar este trabajo desde un enfoque colaborativo implicó tener que reaprender en todo sentido, especialmente respecto a lo que tenía entendido por objeto de estudio. Muchas de las investigaciones del desarrollo infantil que leí durante mi formación como pedagoga empleaban un método muy positivista, en el que la observación ideal era aquella neutra, que tomaba bastante distancia del objeto de estudio y que, además, lo podía medir. Pero desde este enfoque estas distancias se hacen mucho más cortas, ya no es un objeto de estudio sino un sujeto de estudio y esto fue uno de los retos que tuve que enfrentar.

A medida que la relación con los niños se hace más fuerte el contacto se vuelve mayor. De esta manera, ya conocía a muchos de los familiares con quienes vivían, algunos lugares de residencia e información muy íntima de cada niño y, aunque ellos tenían muy claro cuál era la función de los talleres que desarrollábamos y sabían que mi período con ellos iba a ser limitado, el vínculo que se construyó con muchos de los niños fue muy fuerte. Y si tenemos en cuenta las circunstancias que atravesaban muchos de los niños y niñas que participaban en los talleres, estos vínculos no solo eran fuertes sino importantes para su vida.

A modo de conclusión, desde mi punto de vista, este enfoque presenta un punto crítico al trabajar con población infantil vulnerable, pues, aunque el trabajo en sí mismo retribuye a los niños en el sentido que aprenden herramientas para comunicarse mejor, entienden que su opinión es valiosa, se les brinda un espacio donde aprenden a participar y además al finalizar la investigación se les retroalimenta con un DVD y se realiza una fiesta de despedida, los vínculos construidos en algún momento deben de terminarse o cambiar.

- **Las posibilidades que facilitan los espacios de colaboración.**

En cuanto a la investigación como tal, el enfoque colaborativo no solo posibilitó recolectar información muy valiosa, también me permitió visibilizar cómo la configuración de identidad de los niños y niñas se da de diferentes maneras según el contexto en el que se encuentran y, especialmente, cómo influye la imagen que los demás tienen de ellos, la “identidad social virtual”, en la construcción de su identidad del yo. Además, las dinámicas de horizontalidad establecidas en las relaciones que se dieron en la colaboración promovieron cambios en las identidades de niños y niñas, por la promoción de nuevos prestigios en ese grupo específico conformado en la investigación, lo cual contribuyó en la modificación de las percepciones que tenían los niños y las niñas sobre sus compañeros y, por esta vía, sobre ellos mismos. En este aspecto, considero que el método empleado fue un acierto.

Referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI)
- Bernal Guerrero, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, (15), pp.129-160.
- Burgos, J. A., Dimaté, J. S. & Salgado, N. (2015) Recordando y recorriendo los caminos de Altos de la Florida. En, C. E. Rodríguez. (Ed), *Altos de la Florida La montaña invisible e imbatible*. (pp.17-33). Bogotá: Uniminuto, Corporacion Universitaria Minuto de Dios
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), pp.105-126, doi: 10.5944/educXX1.14271
- Di Caudo, V. (2013). El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación. *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*, pp. 203-220.
- Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Retrieved December 04, 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- Garzón, C. C. (2005). *Diagnóstico de Género de la población de Soacha, con énfasis en las mujeres desplazadas*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/recursos/informacion-sobre-pais-de-origen/detalle-documento-coi/diagnostico-de-genero-de-la-poblacion-de-soacha-con-enfasis-en-las-mujeres-desplazadas/>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

- Guerrero, A. L. (2011). Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condiciones de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia. En: *Encuentros Etnográficos con niñ@as y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Milstein, y otros. Ed. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N°4. UNICEF
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. En *American Anthropologist*, 2(109) pp. 261–272.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Revista Ava*, (10), pp.49-59.
- Palma, C. O., Mardones, S. S., y Ortega, P. F. Q. (2015). Organización de Identidad Personal en Niños y Niñas entre 6 y 11 años: Dimensiones de la Identidad. *Santiago*.
- Pérez Lo Presti, A. (2006). Identidad y educación: dilema de la contemporaneidad. *Educere*, 10(34), pp. 421-425.
- Porta, A. (2014). *La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los Media*.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la Escritura: epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de antropología*, (43), pp.197-229.
- Roa, J. (2003). *De Suacha a Soacha*. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XXI. En: *Historia de la Infancia en América Latina*. Pablo Rodríguez Jiménez y María Emma Manarelli (Eds). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Salymann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Revista UNAM*, 12(23), pp 101-132.
- Torrado, M. y Durán, E. (s.f.). *Infancia como construcción social e histórica*. (Texto inédito).

Unicef. (2001). *Estado mundial de la infancia 2001*. Unicef.