

Agencia y Aprendizaje:
Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá

Requisito parcial para optar al título de
Antropóloga

Juliana Hernández Molina

Directora
María Claudia Duque Páramo PhD.

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

Bogotá, 2016

AGRADECIMIENTOS

A mis papás por enseñarme la diferencia entre trabajar y ponerle pasión al trabajo. La manera en que ustedes transforman el mundo desde la educación y su compromiso social es mi más grande inspiración. Gracias por el incansable apoyo, por siempre creer en mí y llenar mi vida de alegría. A mi hermana Camila quien me ha mostrado lo que significa ser incondicional.

A mi tío, mis tías y primos quienes han estado y estarán siempre en todos los momentos importantes. A mis amigas y amigos por su impecable humor en los momentos más indicados. Gracias por su presencia en mi vida.

A mi asesora María Claudia Duque por acompañarme en este proceso de crecimiento intelectual y personal. Gracias por la paciencia, la guía, el empuje y por creer en mi y el proyecto. A mis amigas de la universidad por sus palabras de aliento, consejos y todos los momentos compartidos en este proceso.

A Berlitz S.A Bogotá por permitirme el espacio para la realización del proyecto, su apoyo y respaldo. A los niños que participaron en el proyecto quienes me enseñaron tantas cosas, gracias por su disposición para compartir sus experiencias, por su colaboración y por todas las risas que compartimos.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	10
Introducción	11
Presentación del problema.....	13
Justificación.....	21
Objetivos.....	23
<i>Objetivo general.....</i>	<i>23</i>
<i>Objetivos específicos</i>	<i>23</i>
Marco Teórico Conceptual	24
Agencia	24
Niño(a)	25
Agencia Infantil	26
Agencia y Aprendizaje	27
Educación No Formal.....	29
Metodología.....	31
Diseño.....	31
Escenarios.....	31
El Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka	32
Berlitz S.A.	33
Participantes	34
Herramientas	35
Observación Participante.....	36
Sesiones de Grupo	37
Reflexividad: Investigadora vs. Profesora.....	38
Aspectos Éticos.....	39
Resultados y Análisis.....	40
Opiniones.....	41
Museos como medios educativos	46
Pensamiento Crítico	49
Autonomía	52
La importancia del espacio en el aprendizaje.....	55
Conclusiones.....	59
Referencias	63
Anexos.....	68
Anexo 1 :Consentimiento Informado.....	68
Anexo 2: Guía para sesiones de grupo.....	71
Anexo 3: Modelo de Ficha de Observación.....	73

Resumen

En este trabajo presento una investigación cualitativa- inductiva, realizada con un grupo de niños y niñas entre 12 y 14 años, sobre sus expresiones de agencia infantil en procesos de aprendizaje en el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka y el Centro de Idiomas Berlitz.S.A, los cuales se clasifican en espacios de educación no formal en Bogotá. A partir de un enfoque interpretativo y participativo hago uso de herramientas como la observación participante, sesiones de grupo y expresiones gráficas, para analizar a la luz de los planteamientos del interaccionismo simbólico, la forma en que los participantes construyen sus opiniones, desarrollan un pensamiento crítico y ejercen su autonomía. Concluyo que retomar el concepto de agencia infantil en estudios sobre el aprendizaje permite entender este último como un proceso social que se basa en la interacción y el carácter activo del niño como un aprendiz empoderado de sus propios procesos educativos.

Palabras Clave: Agencia infantil, niñez, aprendizaje, educación no formal, autonomía

Abstract

In this paper I present an inductive qualitative research, conducted with a group of children between 12 and 14 years old, about their expressions of child agency in learning processes in the Interactive Center of Science and Technology Maloka and Berlitz Language Center. SA, which are classified as non-formal education spaces in Bogotá. From an interpretive and participatory approach I use tools such as participant observation, group sessions and graphic expressions to analyze, in the light of the proposals of the symbolic interaction, how participants construct their views, develop critical thinking and exert their autonomy. I conclude that the use of the concept of child agency in learning studies allows us to understand learning as a social process that is based on interaction and active nature of the child as a learner empowered of their own educational processes.

Keywords: Children's Agency, childhood, learning, non-formal education, autonomy

Introducción

La agencia infantil hace referencia al hecho que los niños son individuos activos capaces de actuar y tener intereses propios así como la posibilidad de influir en las dinámicas sociales. Si bien es un concepto nuevo, es fundamental para poder repensar la niñez y la experiencia infantil y así ver al niño no como un “adulto inmaduro”, sino como un ser de acción y de construcción de realidad, y en el marco de este proyecto, entenderlo también como un sujeto productor de conocimiento.

En esta investigación presento mi interpretación y análisis de cómo se construyen las expresiones de la agencia infantil en un grupo de niños y niñas de 12 a 14 años en dos espacios de educación no formal en la ciudad de Bogotá. En la primera parte presento el problema de investigación a partir de los antecedentes sobre los trabajos de educación e infancia desde la psicología del desarrollo a la antropología de la educación contemporánea. Seguidamente, describo el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka y el centro de idiomas Berlitz Salitre como los espacios donde se llevó a cabo la investigación como programas representativos del modelo de educación no formal en Bogotá. Por último presento los trabajos etnográficos impulsados por el Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana que tome como principales referentes conceptuales y metodológicos en el abordaje antropológico de la agencia infantil.

En la segunda parte expongo las categorías conceptuales en las que me centré para la realización del proyecto. La agencia, retomada de la sociología; la agencia infantil, niñez, aprendizaje y educación no formal. Seguidamente, en la tercera parte, describo ampliamente la metodología. El enfoque del proyecto es etnográfico y participativo. Se parte de una investigación cualitativa-inductiva lo cual deja en claro que se va realizar un proceso que parte del estudio etnográfico y las observaciones para luego desarrollar interpretaciones. El diseño de la metodología implicó ajustes específicos en las herramientas utilizadas para la interpretación de los datos, como el uso de dibujo y escritos y la creación de unas sesiones de grupo enfocadas en el trabajo con niños. En este capítulo

describo los escenarios, participantes, herramientas y condiciones éticas que fueron necesarios para tener en cuenta en el trabajo de grado.

En la cuarta parte describo los resultados sobre mi interpretación y análisis de las expresiones que indetifiqué, como manifestaciones de la agencia en los participantes. En este capítulo describo y analizo las construcciones de las opiniones, críticas y deseos que compartieron los niños, el desarrollo de su pensamiento crítico a partir de un proceso de aprendizaje social y colectivo, al igual que el empoderamiento de su educación, desde el uso de su autonomía.

Como parte fundamental de este capítulo expongo cómo las características espaciales, al igual que el proyecto pedagógico que proponen Maloka y el centro de idiomas Berlitz, fomentan la visibilización y desarrollo de la agencia infantil en procesos de aprendizaje. A partir de una metodología basada en la exploración y experimentación que ambos espacios han diseñado y desarrollado dentro de su programa educativo, se da pie a la construcción de unos métodos educativos diferentes a los del sistema escolarizado que promueven el diálogo y la reflexión sobre conocimientos contextualizados y llenos de significado y valor para el niño.

En una quinta y última parte presento las conclusiones que construí en donde quiero enfatizar en tres puntos:

- Los pensamientos que los niños compartieron en sus opiniones y críticas son las interpretaciones que ellos realizan de su realidad. Son construidas desde un reconocimiento de las estructuras sociales, políticas y culturales que influyen en el posicionamiento de los niños como sujetos.
- Los espacios de educación no formal como Berlitz y Maloka sí son contextos que promueven y facilitan expresiones de la agencia infantil, a partir de una composición espacial específica que da pie a la experimentación y participación activa.

- Si se aborda el aprendizaje como un proceso cultural, social y colectivo se puede rescatar la importancia de la interacción con otros individuos como adultos y niños para promover un aprendizaje basado en el diálogo y la reflexión en aras de dotar de significado y sentido los aprendizajes.

Presentación del problema

Mi interés para realizar este proyecto como trabajo de grado, se vino construyendo a lo largo de mis últimos años de mi carrera profesional. Tuve la oportunidad de cursar varias cátedras de psicología tales como *Teorías del desarrollo* y *Psicología del desarrollo*, en las que tuve mi primera aproximación a estudios sobre el aprendizaje en la infancia. Al mismo tiempo, participé en el seminario libre impartido por el profesor Mauricio Caviedes, *Antropología de la Educación: Colombia y Brasil indígena en perspectiva comparada*, en donde el objetivo era visibilizar y reconocer otros espacios y proyectos educativos, a partir de una re-conceptualización de las prácticas educativas desde un abordaje antropológico. Los autores, trabajos y proyectos de campo que pude realizar desde las cátedras de psicología me presentaron y condujeron a una noción del desarrollo del aprendizaje de los niños como un proceso lineal, progresivo, y universal.

En la búsqueda de autores, encuentro a Freud y Jean Piaget como los más notables representantes de los modelos organísmicos en el campo de la psicología. Los modelos organísmicos es el nombre que se le otorgó al conjunto de teorías que planteaban que todos los niños, de todas las sociedades, atraviesan ciertos estadios de desarrollo, que se organizan jerárquicamente y secuencialmente a medida que el niño va superando uno a uno (Palacios, 2003).

De esta manera, durante el siglo XX, las teorías del desarrollo cognitivo impulsadas por el psicólogo Jean Piaget y en general las investigaciones psicológicas evolutivas,

construyeron un desarrollo lineal del ser humano que se expandió por las sociedades europeas. Dentro de este modelo, la infancia ocupa una simple etapa caracterizada por la inocencia, un raciocinio simple y seres “inmaduros” que están en proceso de convertirse en adultos (Díaz, 2010: 62).

A partir de la década de los 70s del siglo XX, se desarrolla lo que en el campo de la psicología se conoce como la psicología evolutiva contemporánea. Las teorías del enfoque del ciclo vital y el análisis histórico-cultural de los procesos del desarrollo, comienzan a cuestionar el carácter universalista y la idea de un progreso secuencial propuesta por el modelo organísmico (Palacios, 2003). Lev Vygotsky abre las puertas al análisis del contexto socio cultural dentro del desarrollo cognitivo del niño, proponiendo el estudio de la interacción social del individuo, no solo como algo que incide en el crecimiento, sino que el desarrollo intelectual no se puede desligar de la experiencia del mundo en la que está inmerso el niño. (Rogoff, 1990)

No obstante, los estudios sobre desarrollo del niño se habían consolidado como un tema de la psicología y pedagogía Europea y Estadounidense por más de la mitad del siglo XX. Las teorías pedagógicas que se comenzaron a expandir por los sistemas educativos escolarizados, se basaban en las teorías evolutivas y conductistas donde se ha tratado de universalizar la educación y su desarrollo como una construcción lineal y unidireccional. Esto significa que todos los niños y niñas aprenden de la misma manera y deben aprender lo mismo en todos los lugares del mundo a medida que va aumentando su edad (Díaz, 2010; Caviedes 2015). La educación escolarizada, entendida como aquella construida en las naciones “industrializadas” y luego expandida por prácticamente todo el mundo, privilegia ciertos conocimientos sobre otros a la hora de generar conexiones y asociaciones y opacan la incidencia de la experiencia a la hora de aprender (Rogoff, 1990; Caviedes, 2015).

El modelo de educación escolarizada aparece como el modelo central dentro del sistema educativo en Colombia. En este ejercicio, la sociedad colombiana ha invisibilizado otros sectores y espacios educativos para privilegiar el colegio y la universidad como los únicos

espacios de aprendizaje (Caviedes, 2015). Como consecuencia, los colombianos han construido una idea de educación como sinónimo de ir al colegio y la universidad y conseguir un título profesional.¹

En la década de los 60's, en medio de una fuerte crítica a los métodos educativos en el mundo, Philip H. Coombs, quien era entonces el director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, propone el desarrollo de nuevos métodos para abordar el sistema educativo. Partiendo del reconocimiento de otros sectores y propuestas pedagógicas se puede comprender como la educación es un conjunto que se subdivide de modelos y sistemas que responden a las diferentes necesidades y herramientas de los diferentes seres humanos. Dentro de su propuesta, la educación se divide en modelos educativos que se ejercen en diferentes ámbitos y se rigen por distintas condiciones; educación escolarizada, educación no formal y educación informal.

Coombs afirma que estos dos últimos reconocen otros sectores, metodologías y formas de aprendizaje que también hacen parte de la educación de los seres humanos. (Coombs, 1975) La educación no formal, se compone de toda actividad o programa educativa planeada, organizada y ejecutada por fuera de los marcos del sistema escolarizado para promover el aprendizaje en niños y adultos sobre cualquier tema de interés. Se puede decir que el principal objetivo de la educación no formal es cubrir y fortalecer aquellas áreas que el sistema escolarizado flaquea, sin embargo, con el tiempo, dicho sistema se ha convertido en un espacio para promover un aprendizaje más independiente, autónomo y crítico en donde los aprendices son agentes activos que toman las riendas de sus propios procesos educativos.

Hasta antes del 1930, la antropología no se había enfocado en el estudio de la educación en relación con la sociedad. Los trabajos de antropólogos y sociólogos como Margaret Mead, Malinowski y Durkheim en la primera mitad del siglo XX se toman como los primeros

¹ Reflexiones tomadas del Seminario Antropología de la Educación: Colombia y Brasil indígena en perspectiva comparada. Impartido por el profesor Mauricio Caviedes. Primer semestre del 2015

referentes en el análisis de las tensiones y relaciones entre las formas de la educación y su papel dentro de los marcos valorativos de las sociedades (Caviedes, 2015).

Durkheim, desde la sociología, defendía la propuesta de la educación como la base de la transformación social en la medida que se le impregnaba a los niños una conciencia social colectiva como herramienta para la expresión de la autonomía y relación interpersonal con otros niños (Caviedes y Díaz, 2015). Por otro lado, Margaret Mead pone en comparación la sociedad norteamericana con la sociedad en Samoa para investigar el desarrollo infantil. Mead, llega a la conclusión que ni la educación ni el desarrollo infantil es universal sino que es una construcción sociocultural. Esto significa que los planteamientos y metodologías de la educación de una sociedad, son una respuesta a las estructuras y pautas sociales en las que se basa dicha sociedad. Como resultado los niños aprenderían a considerar valioso aquello que la sociedad dicte que es valioso (Mead, 1962).

Ambos planteamientos, claramente distintos, marcan el comienzo de una perspectiva alrededor de la educación como ejercicio cultural que va de la mano de unos factores contextuales que influyen al niño. Siguiendo esta línea el trabajo etnográfico “Coming of Age in Samoa” de Margaret Mead se puede considerar como el primer trabajo antropológico donde el enfoque está centrado en el niño y sus experiencias. (Díaz, 210; Caviedes, 2015)

A partir del interés de la antropología en los *estudios de infancia*, algunos antropólogos han aportado a través de sus investigaciones a construir una re conceptualización de la noción de infancia. En contraste a la imagen acabada de la infancia que desarrolló la psicología, me apoyo del abordaje antropológico construido en las últimas décadas, comprendiendo a la infancia como una construcción socio cultural que demanda su propia línea investigativa sobre la participación infantil en el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades. (Cohn, 2001; Hardman, 1973; Montgomery, 2009, Levine 2008)

Este proyecto se va a concentrar en los planteamientos y trabajos sobre la infancia, la agencia en la educación desde una perspectiva antropológica, sin embargo, es importante reconocer los trabajos de autores como Heather Montgomery (2009) Charlotte Hardman (1973) Robert Levine (2008) Schepeher Hughes (1998) George Lieken (2008) quienes delinean históricamente cómo ha surgido el niño como actor social, la configuración de las subjetividades de los niños a partir de su contexto socio cultural y que los niños deben estudiarse como sujetos en sí mismos analizando su capacidad de agencia a la hora de construir relaciones sociales que influyen en la cultura y la sociedad.

Un concepto clave que comenzó a ser parte de las investigaciones antropológicas sobre infancia es el de agencia infantil como eje teórico y metodológico. La **agencia**, concepto retomado de los debates de la sociología de autores como Bourdieu (1991) y Williams (1980), expresa la capacidad que tienen los seres humanos para actuar y dar razón de sus acciones mientras que se encuentran enmarcados y sujetos por las fuerzas que ejercen las estructuras sociales y políticas. (González, 2008) Esta cualidad que tienen inherentemente los seres humanos, ha sido históricamente invisibilizada en los niños por parte de padres, profesores, médicos y demás adultos, que no reconocen la influencia que tienen los niños como seres humanos dentro de relaciones socio culturales y no reconocen sus expresiones y acciones como reflejo de sus propios pensamientos críticos. (Hirschfield, 2002; Duque-Páramo, 2010; Montgomery, 2009)

Retomar la idea de la **agencia infantil** dentro de las investigaciones ha sido toda una apuesta dentro de la propuesta del grupo de antropólogos e investigadores sociales en Colombia, que desde un análisis antropológico, se han encargado de la reivindicación del lugar de la infancia en las relaciones socio culturales (Pachón, 2015; Correa, 2010, 2015; Duque Páramo 2007, 2010; Díaz, 2010, 2015; Arango, 2015). Sus trabajos, se alejan de los estudios *sobre* los niños como solos objetos de estudio, y comienzan a incursionar en trabajos *con* niños², entendidos como seres sociales que perciben y son afectados por la realidad en la que están inmersos al tiempo que, como agentes, tienen la capacidad para influir en esta.

² Planteamiento retomado de Duque Páramo (2004; 2010) y Dell Clark (2011)

Después de la década de los 90s se han encontrado trabajos novedosos y propositivos en Latinoamérica, especialmente en Colombia y Brasil, sobre *la agencia y la infancia en procesos educativos* (Pachón, 2015). La perspectiva antropológica ha contribuido a un análisis crítico de la educación en donde el contexto social es inseparable del desarrollo y los procesos de aprendizaje de los niños, convirtiendo la educación en un fenómeno social y cultural. (Caviedes, 2015; Rogoff 1991).

Específicamente el departamento de Antropología de la Universidad Javeriana de Colombia, a partir de los Simposios de Antropología de la infancia y Antropología de la educación, ha recogido los trabajos que han contribuido a la disciplina en dos ediciones.

Su primera edición publicada en el 2010 *Contribuciones a la antropología de la infancia* compila el trabajo de varios investigadores sociales sobre la construcción cultural de la niñez en diferentes campos. Cabe resaltar las investigaciones de María Claudia Duque-Páramo (2008,2010, 2013) quien ha trabajado la agencia infantil en estudios sobre salud, migración parental y concepciones sobre el castigo, rescatando las voces y opiniones de los niños. Jesseca Leinaweaver (2010) realiza una investigación en Yauyos, Perú y recopila las experiencias diarias que viven los niños a partir de la construcción de la agencia en dinámicas de cuidado en su comunidad. El trabajo de Maritza Díaz (2010) desarrolla también el concepto de agencia infantil pero desde una exploración de la construcción del conocimiento y procesos de aprendizajes en comunidades indígenas del Amazonas, llegando a la conclusión que los sistemas educativos rurales, como el indígena, privilegian y dan pie a la autonomía de los niños a la hora de solucionar problemas y promueven la libre experimentación de los niños.

La segunda edición titulada *Infancia y Educación: análisis desde la antropología* publicada en el 2015, puede considerarse como la continuación de la propuesta del Departamento de Antropología de la Universidad Javeriana, en donde se recoge los trabajos realizados en los últimos diez años. Presenta etnografías e investigaciones sobre la relación entre infancia y

educación visibilizando otros sistemas educativos, otros sectores y el lugar del niño dentro de estos modelos de aprendizaje.

En esta compilación, el trabajo de Ximena Pachón (2015) presenta un análisis del estado del arte que existe sobre las investigaciones en la incorporación de la infancia y sus representaciones a los trabajos antropológicos en Colombia. Pachón concluye que continúa la escasez de trabajos donde el foco de investigación sea la niñez así como una falta de marcos teóricos y metodológicos para abordar la infancia y el vacío sobre las representaciones en educación escolar. Mauricio Caviedes (2015) se ha enfocado en la educación escolar indígena y los debates desde la antropología sobre la construcción de una educación indígena propia y la apuesta política que ha tenido la educación en Colombia y Brasil.

Los trabajos de François Correa (2010,2015) y Ana María Arango(2015) exploran la transmisión de conocimientos en comunidades indígenas y afrocolombianas, donde investigan la relación que existe entre aprendizaje, identidad y corporalidad dentro de los factores que construyen espacios de educación en las comunidades. Ambos, a partir de sus abordajes etnográficos, rechazan la idea de los niños y la niñas como humanos incompletos, sino al contrario, evidencian el lugar social que ocupan dentro de la construcción de las dinámicas de la sociedad.

Sin embargo, aun existe una escasez de trabajos que aborden el concepto de agencia infantil en espacios educativos y por ende dejan muchos interrogantes como por ejemplo¿cómo se evidencia la agencia? O ¿hay lugar para la agencia infantil en procesos educativos escolares? ¿cuál es la relación entre agencia y aprendizaje?

En suma, a partir de la revisión bibliográfica, mi presencia en las asignaturas mencionadas, mi propio interés sobre la educación y los interrogantes presentados, decidí realizar como proyecto de grado una investigación sobre la infancia y la educación desde la antropología. Confirmé mi decisión en mi última salida a campo al Meta en el marco del seminario de educación. Durante el trabajo con comunidad indígena Ouitoto, una niña de tres años llamó

mi atención. Se unió al grupo de estudiantes que estaba aprendiendo a pelar yuca con machete y nos demostró como su corta edad no era ningún impedimento para que ella también pudiera hacerlo y de manera sobresaliente. Su propia iniciativa, curiosidad y habilidades adaptativas a la hora de escoger las herramientas y modalidades para cortar yuca, sin que nadie le estuviera ordenando aprender, me impresionaron.

Con base en esta corta aproximación a la capacidad y agencia de la niña , tomé la decisión de diseñar una investigación cualitativa sobre procesos de aprendizaje retomando el concepto de agencia infantil y su relación con la educación. Fue mi intención, realizar dicha investigación en espacios por fuera del colegio o la universidad para así poder visibilizar otros lugares y programas educativos dentro de la ciudad que puedan develar aspectos sobre el aprendizaje y la educación desde una mirada antropológica.

En este sentido trabajé en dos espacios que abren sus puertas a la población infantil en la zona sur occidental de la capital: El centro de idiomas Berlitz S.A.y el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka. Berlitz S.A. es un instituto mundialmente famoso por ser un programa para aprender otros idiomas utilizando métodos y plataformas específicas. Dentro de sus servicios cuentan con el programa “Kids&Teens”, clases dirigidas a partir de unas metodologías específicas al público infantil. Allí me desempeñé como profesora de inglés desde febrero de 2016. Por otro lado, el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka es un museo interactivo abierto al público desde 1998 que se enmarca en una propuesta pedagógica específica a partir de la consolidación de un proyecto educativo sobre la ciencia y el compromiso social basado en la interactividad, innovación y participación .

En el presente trabajo realicé una investigación sobre la agencia infantil de un grupo de niños de 11 a 14 años en sus procesos de aprendizaje en dos espacios de educación no formal en Bogotá. Retomando los debates del campo de la sociología sobre la agencia y la estructura y la reconceptualización que ha realizado la antropología de la infancia y la antropología de la educación desde las última década del siglo XX, llevé a cabo un análisis sobre las interpretaciones de las expresiones de la agencia en los niños dentro de las

dinámicas e interacciones con el medio socio cultural en programas educativos por fuera del aula.

De esta manera, construir conjuntamente con los participantes un estudio que revele cómo, en programas que representan sistemas educativos diferentes al escolarizado, los niños y niñas se empoderan de sus procesos educativos demostrando autonomía, posicionamiento crítico e independencia de los adultos. Así poder comprender desde otro punto de vista y otras voces, usualmente invisibilizadas, una mirada crítica sobre la educación y el lugar de los adolescentes como agentes sociales y culturales.

En suma, la pregunta que delinea el presente trabajo investigativo es: ¿Cómo son las expresiones de agencia en un grupo de niños de 11 a 14 años en dos espacios de educación no formal en Bogotá?

Justificación

Los niños, al igual que las mujeres, los grupos campesinos y grupos indígenas ha sufrido de una histórica marginilización dentro de la sociedad occidental, al ser tratados como sujetos sin voz ni voto y carentes de la capacidad de influir dentro de la construcción de la realidad social. (Díaz y Vázquez, 2010; Duque-Páramo, 2013, Hirschfield, 2002; Dell Clark, 2011) En la medida que los adultos han invisibilizado la capacidad que tienen los niños para construir su propia vida social y cultural dentro de los marcos de la comunidad en la que están inmersos, se ha perpetuado una imagen del niño como un ser pasivo, inmaduro y mero receptor de información y normatividad.

Los trabajos de la antropología de la educación se han esforzado por visibilizar los modelos y procesos de aprendizaje que llevan a cabo las comunidades indígenas, campesinas y

afrocolombianas para contrastar la errónea idea que existe sobre el colegio como única forma de educación. Sin embargo, han dejado de lado los niños que efectivamente hacen uso del sistema escolarizado pero que también tienen otros espacios educativos dentro de la ciudad donde ejercen su agencia.

Es mi intención entonces realizar una reconfiguración sobre las ideas que se tiene sobre educación, aprendizaje y conocimiento, abordándolas desde lo que históricamente también se ha visto invisibilizado y marginalizado dentro del campo de la educación: la educación no formal. La conceptualización y teorización de la educación no formal se ha realizado únicamente desde el campo educativo, la antropología poco ha abordado el estudio de éste campo educativo dando luz a los lugares que existen y los procesos que en éstos se desarrolla en aras de incentivar el aprendizaje.

Es imperativo entender que la educación es mediada por diversos factores y que como todo sistema, tiene ciertos incentivos, objetivos, medios de producción que responden a las necesidades de un contexto particular histórico y culturalmente situado. Es así como mi proyecto de investigación puede llegar a proponer una mirada crítica sobre cómo se aborda el aprendizaje al repensar el papel que los niños están teniendo en sus propios procesos educativos.

Además, aportará a los estudios sobre la agencia infantil para contribuir a la construcción de un sistema teórico y metodológico dentro de las investigaciones de la infancia. Si bien ha existido por muchos años en los campos de la psicología y educación trabajos investigativos sobre los niños y el desarrollo cognitivo, la antropología puede dar un giro a estas investigaciones acercándose más a fondo a los sujetos y hacer una investigación *con* niños y no *sobre* niños. (Caviedes, 2015; Dell Clark, 2011; Duque Páramo, 2013)

De esta manera, la antropología de la infancia y mi trabajo en particular, pueden ofrecer una reivindicación del quehacer investigativo con niños, dándoles una participación protagónica en donde sus voces, críticas, opiniones y pensamientos son consideradas como

información válida y primordial para la investigación. Realizar una investigación con niños puede contrargumentar los estereotipos e ideas que se tiene de los niños como seres pasivos, inmaduros y meros receptores de información y de normalización. (Hardman,1973; Hirschfield, 2002)

Creo que al darles el espacio, el momento y las condiciones adecuadas para que expresen ellos mismos cómo reciben toda la información a la que están expuestos en diversos lugares, va a poder darnos una percepción más global de lo que los niños desean y necesitan.

Objetivos

Objetivo general

Estudiar la agencia de un grupo de niños de 11 a 14 años en sus procesos de aprendizaje dentro de espacios de educación no formal en Bogotá.

Objetivos específicos

- Analizar las construcciones de las opiniones de los niños sobre los espacios de educación en los que están inmersos.
- Evidenciar la capacidad crítica que tienen los niños como expresión de la agencia
- Identificar las acciones autónomas que realizan los niños dentro de los espacios de educación no formal.

Marco Teórico Conceptual

En el proyecto de investigación me baso en cuatro categorías o conceptos que delimitan tanto teórica como metodológicamente el proyecto: agencia, agencia infantil, niñez y educación no formal. Estos conceptos son analizados bajo la mirada de las corrientes hermenéuticas y del interaccionismo simbólico, alejándose de las corrientes positivista, convirtiendo así un proyecto cualitativo de investigación inductiva.

Agencia

La agencia hace referencia a la capacidad inherente que tienen los seres humanos de actuar en el mundo dando razón y sentido a nuestras acciones reconociendo las condiciones socio culturales en las que estamos inmersos y cómo están influyen en nuestras acciones (González, 2008; Duque Páramo; 2010). En el campo de la sociología hace parte de un largo debate frente a la estructura en donde teorías y autores argumentan que si bien los seres humanos están sujetos a las fuerzas que generan las relaciones de poder de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales en las que están inmersos, tienen capacidad de resistirse y actuar frente a éstos (González, 2008).

Parte de los postulados de Bourdieu (1991) y Williams (1980) quienes rechazan la idea de un sujeto donde sus acciones sean meras expresiones de las fuerzas de dominación de las estructuras. Bourdieu introduce la categoría de agentes históricos, en donde explica que los seres humanos, tenemos la capacidad de reconocer las fuerzas de dominación de las estructuras, y en tanto que las reconocemos, podemos resistirnos a éstas. Esta capacidad que tienen los sujetos es lo que se conoce como agencia, el poder de actuar, decidir y así transformar la realidad actual a la vez que las estructuras de la sociedad influyen a su vez en las acciones (Bourdieu, 1991; González, 2008).

Siguiendo a Duque Páramo (2010) quien retoma a Maturana (1980,1987) y a Knauft (1996) y siguiendo los postulados del interaccionismo simbólico, los seres humanos somos seres biológica, histórica y culturalmente construidos que tenemos la capacidad de incidir en

nuestra realidad y nuestra identidad. Somos sujetos *sujetados*, valga la redundancia, a las dinámicas y relaciones de poder pero agentes en la medida que a partir del autoreconocimiento, la autonomía y la capacidad de acción podemos separarnos de éstas y definir nuestra propia realidad.

Niño(a)

La Convención de los Derechos del Niño de la ONU en 1989 en su artículo primero define al niño como “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad.” A partir del artículo 2 de la ley 1098 de 2006 se considera en Colombia, niño o niña a sujetos de edades entre los 0 y 12 años y adolescentes de 12 a 18 años. En el artículo 44 de la Constitución Colombiana de 1991 se clarifican los derechos a los que están entitulado los niños y cómo estos prevalecen sobre los derechos de cualquier otro ciudadano.

Para fines de la presente investigación retomo los postulados de autores como Maritza Díaz (2010) quien retoma a Charlotte Hardman (1973), Jenks y Prout (1977) Clarice Cohn (2001) y la pionera Margaret Mead (1929) para comprender a la infancia, no como una parte dentro de la construcción del adulto, sino como un momento en sí mismo en donde el niño es un individuo con capacidad de construirse como sujeto social y cultural activo dentro de la sociedad. Se trabaja la niñez e infancia, en palabras de Díaz como “una construcción socio-cultural y un componente social específico de las sociedades, liberándola, así, de la pretendida universalidad y del determino biológico que la trataban como un período de inmadurez premonitorio de la adultez.” (Díaz, 2010: 12)

Considero al niño como un sujeto social de derecho con plena disposición y capacidad para actuar de manera autónoma e independiente de los patrones ejercidos por el mundo del adulto. De esta manera, en la medida que las voces e intereses de los niños sean visibilizadas se puede comprender su contribución a las interacciones y dinámicas sociales de su comunidad . (Díaz 2010; Montgomery, 2009;

“Así se entiende que el conocimiento sobre el mundo social es construido por un individuo a lo largo de la vida y de comprenderse dentro de una concepción en la que la cultura es dinámica e histórica. Dentro esta concepción, los niños pasan a ser seres plenos, no adultos en miniatura, con especificidades y posibilidades de crear una reflexión crítica el mundo de los adultos”

(Díaz;2010: 63)

Agencia Infantil

Se propone que los niños deben estudiarse como sujetos en sí mismos y que poseen la capacidad de agenciar al tiempo que pueden- y así lo hacen-, influir en sus propias vidas, en las de sus padres, en la de la comunidad y, por tanto, en la cultura.”

(Díaz;2010: 63)

La agencia infantil es el reconocimiento y visibilización de la capacidad que tienen los niños para actuar, expresarse y construir su propia vida socio cultural a partir de cómo actúan, lo que dicen y las formas en que se expresan. (Duque-Páramo 2010, 2013; Díaz 2010; Leinaweaver 2009, 2010) El término agencia infantil hace referencia a que los niños, al igual que cualquier otro individuo de cualquier edad, en un sujeto sostenido dentro de un contexto específico donde las estructuras sociales, políticas y económicas influyen dentro de su construcción como individuo, pero, a su vez, tiene la capacidad para actuar al impregnarle sentido e intencionalidad a sus acciones.

A partir de la reconfiguración sobre la categoría de infancia que se ha realizado en el campo de la antropología, el concepto de agencia infantil ha tomado un papel principal como eje teórico y metodológico dentro de la investigación de la niñez. Partiendo de Jesseca

Leinaweaver (2009,2010), Maritza Díaz (2010), María Claudia Duque Páramo (2007, 2010, 2013) y Cindy Dell Clark (2011) el concepto de agencia infantil es abordado como la capacidad que poseen los niños de comprender, entender y configurar opiniones claras sobre los diferentes acontecimientos sociales de los cuales son actores y, en la medida que esto es reconocido, tienen la capacidad de influir en su propia vida, la comunidad y la cultura.

Independientemente de los patrones y configuraciones que tienen los adultos frente a las realidades sociales, la agencia infantil explica que los niños y niñas pueden- y lo hacen- construir autónomamente sus propias categorías y configuraciones simbólicas sobre las experiencias en las que participan y sobre el mundo. De esta manera, este concepto plantea una reconfiguración del rol de los niños y jóvenes en las dinámicas, sociales, culturales y educativas de la comunidad en la medida que se reconozca sus deseos, testimonios, toma de decisiones, acciones y críticas.

Agencia y Aprendizaje

Dentro de este proyecto, la noción de agencia infantil la abordo desde su expresión en los medios educativos y como el niño es un actor clave, agente y participativo en sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, el niño se puede convertir en un aprendiz activo y no un recipiente vacío donde el adulto o profesor llena de conocimiento. (Rogoff, 1990; Díaz, 2010,2011)

Me voy a apoyar en las propuestas y proyectos pedagógicos que presenta Barbara Rogoff (1990) en donde se entiende que el aprendizaje es un proceso que ocurre en la interacción social y depende del contexto en el que está inmerso el niño .Rogoff (1990), explica que “el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje, es inseparable del contexto, desde el que surge y en el se utiliza, y de la actividad que el aprendiz participa” (Rogoff; 1990: 14).

El aprendizaje se encuentra entonces *sujetado* del contexto en el que se construye y se utiliza y es, en este proceso, que se le impregna de un sentido y utilidad para los individuos.

Mauricio Caviedes (2015) retoma los planteamientos de Rogoff y explica que el aprendizaje es un fenómeno social y no un ejercicio individual (Caviedes, 2015). Esto significa que los niños se empoderan de sus procesos de aprendizaje en la medida que le pueden encontrar un sentido práctico y significativo en sus vidas a aquello que aprenden.

Comparto los postulados de Maritza Díaz (2010) quien explica que al retomar el concepto de agencia dentro de procesos de aprendizaje da luces sobre cómo los niños se empoderan de sus medios educativos y por ende de su propia educación a partir de las posiciones crítica personales que contruyen sobre sus medios educativos y la interacción dentro de éstos. “El aprendizaje surge del sentido implícito en que los actos, de una reconocimiento de potenciales en los niñas y las niñas, que les permiten participar activamente y hacer reflexiones que llevan a realizar inferencias, a participar, formular hipótesis y buscar respuestas acerca del mundo que van descubriendo y construyendo mediante la exploración” (Díaz, 2010: 73)

Es importante resaltar que Rogoff plantea el concepto de *participación guiada* que se puede comprar al *de exploración asistida* de Díaz, que son proyectos pedagógico en aras de incentivar la agencia infantil en la producción conocimiento. Proponen un acompañamiento de otras personas, adultos o niños, en donde la reflexión, el diálogo, el consejo pueden construir asociaciones de causa-efecto, hacer inferencias y criterio en los niños.

Apoyandome en los planteamientos Díaz (2010,2011) y Barabara Rogoff (1990) y Mauricio Caviedes (2015) entiendo que el desarrollo cognitivo no es un proceso lineal, universal y biológico (como había planteado la psicología evolutiva) sino es un proceso contextual y enteramente cultural. Depende de las estructuras sociales, políticas y económicas en las que está enmarcado el ejercicio cultural mediadas por la interacciones del individuo.

Educación No Formal

Dentro de la investigación, el concepto de educación no formal describe el contexto en el que se va a realizar el proyecto. Comparto los lineamientos conceptuales originarios de Philip H. Coombs (1969) en donde se entiende la educación no formal como uno de los sistemas educativos (junto con el sistema escolarizado y el sistema de educación informal) que opera bajo ciertas metodologías y responde a ciertas necesidades específicas de la población. En un principio era comprendido como un sistema que apoyaba y cubría aquellos aspectos en el que el sistema escolarizado flaqueaba. Sin embargo, a partir de su incorporación teórica y conceptual dentro de investigaciones por parte del área educativo, se puede comprender como un sistema independiente que se desarrolla en ciertos espacios y lugares que cubren ciertos conocimientos y aptitudes que el sistema escolarizado suele invisibilizar como la autonomía, la reflexión cultural, la crítica y el empoderamiento del conocimiento.

Coombs define la educación no formal como un conjunto de espacios y actividades que “(...) comprenden todos los esfuerzos educativos organizados de la nación, sin tener en cuenta como deben ser financiadas y administradas dichas actividades.” (Coombs; 1968:19) Es decir, todo programa, actividad, museo, conferencia, panel, debate que tiene como uno de sus objetivos un componente educativo y de aprendizaje que puede ser regulado y organizado por diferentes entidades diferentes a colegios y universidades. La importancia de resaltar el sector no formal educativo es que apela a diferentes espacios, interacciones y métodos educativos a los que la educación escolarizada ha apelado y que, hace parecer, son las únicas formas de aprendizaje.

A diferencia del sistema escolarizado, la educación no formal no opera bajo curriculums y pensums escolares, es decir, no se regula por niveles ni por exámenes que aseguran los niveles competentes de cada estudiante. Generalmente ofrece la oportunidad de aprender o profundizar en otro tipo de conocimientos que ofrecen los colegios y universidades como concientización social, integración social, capacitaciones que fomenten las oportunidades

de empleo, la calidad de vida y las formas de ingreso. En si, los programas de educación no formal pueden funcionar con un objetivo más reducido y específico pero que responde a las necesidades más inmediatas de sus usuarios. El sistema educativo se debe estudiar entonces como un sistema per se, valga la redundancia, los sistemas son “conjuntos de factores intrínsecos que están sujetos a un proceso destinado a conseguir una determinada producción, que se propone satisfacer los objetivos del sistema.” (Coombs; 1968: 19)

Siguiendo esta línea, escogí a Maloka y Berlitz S.A., como ejemplos de espacios y programas de educación no formal que se encuentran en la ciudad donde niños de cierto sector social tienen y acceso y hacen uso de éstos. En palabras de Coombs, son programas de *alfabetización funcional* o *programas especiales para la juventud*, que proveen experiencias educativas y culturales valiosas para los usuarios. Maloka, entendido como un museo de ciencia, tiene un componente educativo inmaovible a partir de ciertas configuraciones y dinámicas que suceden dentro del espacio. Siguiendo a autores como Alderoquí (1996) de Camilloni (1996) Huertas (2010) especifican que el componente educativo responde a la *manera* en que se despliega el mensaje que cada museo quiere entregar y construir dentro de sus pasillos.

Por otro lado, el Centro de Idiomas Berlitz hace parte del conjunto de programas extracurriculares privados y con ánimo de lucro, al que los niños pueden inscribirse y recibir los servicios que éste ofrece. Debe dejarse constancia que Berlitz es un espacio donde no todos tienen acceso a éste, solo aquellos que puedan costear los servicios y que, además, vean la necesidad o deseo de aprender otro idioma. Sin embargo, el programa de Kids & Teens que ofrece se rige bajo un método propio e individual, el método Berlitz, el cual sigue una propuesta pedagógica específica basada en la comunicación activa y el aprendizaje de herramientas comunicativas con significado y sentido basado en las necesidades del estudiante.

Metodología

Diseño

El proyecto es una investigación cualitativa inductiva con enfoque etnográfico y participativo ya que la intención fue realizar una recolección de las opiniones y las acciones de los niños en dos espacios educativos no formales. Partiendo del reconocimiento de los niños como agentes y actores sociales, se diseñaron un conjunto de actividades y herramientas con la intención que los participantes tuvieran un espacio para que sus opiniones, deseos y críticas fueran escuchadas. (Dell Clark, 2011; Duque-Páramo, 2010, 2013; Guerrero Díaz). Diseñé el proyecto con enfoque participativo en la medida que se la intención era brindar la posibilidad que los mismos participantes tomaran las riendas de ciertos aspectos y se construyera conjuntamente el desarrollo de la investigación.

Es así como este proyecto de investigación se compone de un fuerte trabajo de observación bajo una mirada analítica, reflexiva e interpretativa. El interaccionismo simbólico del que habla Duque-Páramo (2004; 2007; 2011) y el enfoque participativo de Díaz (2010;2011) y Guerrero-Díaz; Milstein (2014) plantea entonces una construcción del conocimiento conjunta y colaborativa con los niños, mediado por las interacciones sociales. El resultado esperado de esta metodología, es que los jóvenes que participen estén a cargo del mismo desarrollo del proceso investigativo del proyecto.

Escenarios

Los escenarios escogidos para esta investigación son: El centro de idiomas Berlitz S.A.y el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología. Como se mencionó anteriormente, ambas

instituciones hacen parte del conjunto de escenarios que se pueden encontrar en Bogotá como parte del modelo de educación no formal.

Para llevar a cabo el proyecto con los participantes en las instalaciones de Maloka se tuvo que seguir un proceso reglamentario para obtener los permisos necesarios de ambas instituciones. Presenté una propuesta al líder de servicio de la sede Salitre y al coordinador del programa “ Kids &Teens” quienes, debo resaltar, mostraron gran entusiasmo y apoyo para su desarrollo. Dieron su aprobación bajo las siguientes condiciones: que se tuviera la aprobación total del grupo de los estudiantes del curso y que las actividades mantuvieran coherencia con los lineamientos y objetivos del programa de Berlitz. Tras su aprobación, el centro Interactivo Maloka también aprobó el desarrollo de las actividades dentro de sus instalaciones.

El Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka

Maloka es un proyecto con fines educativos, culturales, tecnológicos e interactivos a partir del diseño estratégico basado en la comunicación, interactividad y experimentación. Considerado como parte del grupo de los museos con los que cuenta la ciudad, abrió sus puertas en 1998. Cuenta con 6 alas interactivas, un cine domo, un cine 3-D y una cafetería. También cuenta con diferentes actividades y programas dirigidas a niños como clubes de ciencia y tecnología, recorridos escolares y la posibilidad de celebrar el cumpleaños en las instalaciones.

Las salas se dividen temáticamente en: Con-ciencia en la vía, Monstruos Marinos, Ciudad Capital, Comprendamos el Universo, Con- ciencia ante el riesgo y Vida 360°. Estas salas se componen de atracciones en su mayoría que requieren la participación del usuario. Hay otras atracciones que se realizan en colectivo y es necesario la presencia de uno de los guías con los que cuenta Maloka para su desarrollo y entendimiento. Maloka se puede considerar un lugar propicio para niños no solo por su propio contenido sino porque es un espacio que propicia la exploración y la experimentación a partir del contacto con los objetos.

Berlitz S.A.

Fue fundado en 1878 por Maximiliano Berlitz y se ha extendido a través del mundo como un programa educativo de otros idiomas de alto nivel y compromiso. En Bogotá, Berlitz cuenta con cinco sedes que se ubican en diferentes puntos de la ciudad. La sede donde se realizó el proyecto de investigación fue la sede Salitre que se ubica sobre la Avenida el Dorado con carrera 68 en la zona sur occidental, de la ciudad dentro del barrio Ciudad Salitre.

El método Berlitz privilegia las habilidades de comunicación verbal y comprensión auditiva basada en las necesidades inmediatas y reales del usuario. La propuesta educativa se basa en la aproximación de los estudiantes al idioma en todo momento y promueve la participación del estudiante con la intención que éste se apropie del lenguaje en la medida que le encuentra un sentido y utilidad en su vida.

Dentro de los servicios que ofrece el instituto se encuentra el programa de “Kids & Teens” que consiste en clases para niños y adolescentes. La meta principal es que los niños estén expuestos al idioma por completo y practiquen el idioma a través de actividades lúdicas en situaciones reales a las que ellos posiblemente estén expuestos.

El programa “Kids&Teens” está dividido en cuatro sub-programas según la edad de los estudiantes y a su vez, estos son dividido en cuatro niveles: Primary para niños de 3 a 6 años, Our World de 7 a 10 años, Time Zones de 11 a 14 años (aproximadamente) Inspired de 14 a 17 años (aproximadamente). Sin embargo esta división está sujeta a cambios dependiendo de diversos factores: el nivel de inglés del niño, las propias consideraciones que tengan los profesores y si el niño se siente a gusto o cómodo en el nivel que se le es otorgado. Para asegurarse del nivel y grupo de un estudiante, durante las primeras semanas se realiza el proceso de “placement”, en donde se tienen en cuenta todos estos factores para definir su grupo.

A los niños se les asigna un curso mas no un salón o un profesor pues la idea es que constantemente estén rotando. A los niños se les asigna un grupo cuyo nombre se retoma de películas o series infantiles para que sea familiar para los niños identificar su grupo el salón que les corresponde ese día. Entran a clase de 40 minutos, luego tienen un receso de cinco minutos, y luego tienen los otros 40 minutos del primer segmento. Seguidamente entran a un nuevo receso en donde cambian de profesor y tienen el segundo segmento que se divide igual que el primero.

Participantes

Los participantes del proyecto de investigación fueron 2 niños y 5 niñas de 11 a 14 años, integrantes del grupo *Avatar* del programa “Kids& Teens” del instituto Berlitz en la sede Salitre.

Son niños que asisten a colegios privados y se encontraban para el momento de la investigación cursando entre sexto y octavo de bachillerato. Cinco de ellos llevan más de un año estudiando inglés en Berlitz juntos por ende crearon lazos de amistad y familiaridad. En líneas generales, era un grupo muy juicioso, que acataban las normas que se proponían mientras fueran acordadas por todo el grupo y las encontraran razonables. También fue un curso altamente participativo, les gustaba leer, trabajar en grupo o parejas, hablar y opinar.

Varias razones me llevaron a invitar a participar a este grupo en particular para la realización del proyecto, fueron:

- El interés y curiosidad que evidenciaron frente a mi trabajo y mis estudios
- El ambiente agradable que construimos a partir de la confianza y el respeto.

- Los beneficios para ellos de poder poner en practica lo aprendido en el programa y articular sus aprendizajes con otros espacios .
- La oportunidad de expresar sus opiniones y deseos en un espacio libre de todo prejuicio.

El proceso para llevar a cabo el trabajo de grado con este grupo se condujo de la siguiente manera. Primero les expliqué en líneas generales en qué consistía el proyecto y las actividades que íbamos a realizar . Les aclaré qué implicaba su participación y cuál era el propósito de la información recolectada con ellos. Una vez todos aceptaron, les informé que también iba a necesitar la autorización de sus padres o acudientes y por esto les estaba enviando un consentimiento informado para que lo leyeran junto con sus padres y, si estaban de acuerdo, autorizaran su participación con la firma de ambos.

El consentimiento informado que se entregó a los padres³, fue apoyado por una carta que fue enviada a los padres con la aprobación y respaldo de Berlitz para la realización del trabajo propuesto. Si bien los niños habían aceptado participar, era imperativo que los padres también accedieran y autorizaran trabajar con sus hijos en un proyecto de investigación y autorizaran la publicación de la información que sus conversaciones y acciones me pudieran brindar, al igual que ciertos productos como dibujos y escritos.

Herramientas

El trabajo metodológico consistió básicamente en dos fases que se realizaron y construyeron en paralelo. Por un lado se realizó observación participante de los niños en los escenarios educativos y esto incluye sus acciones, lo que decían y la manera en que se expresaban, participaban y reaccionaban frente a las actividades propuestas. Por otro lado, la otra fase del proyecto se basó en unas sesiones de grupo apoyadas por talleres como el dibujo y la escritura. Estas sesiones las adopté de los planteamientos de Cindy Dell Clark (2011) sobre la investigación cualitativa con niños y adolescentes

³ Anexo # 3

Los niños se expresan de cierta manera y por ende los investigadores debemos acomodar nuestras formas y metodologías para aproximarnos a ellos y no al revés; es imperativo que en los estudios de niños éstos sean la primera fuente de información. A partir de las reflexiones de Cheney (2011), Guerrero y Milstein afirman que “ los interrogantes que emergen alrededor de este problema merecen ser abordados por la acción más que por palabras y la incorporación de niños como investigadores a nuestros proyectos antropológicos es un intento en esta dirección.” (Guerrero; Milstein; 2014: 135)

Observación Participante

La observación participante la realicé en dos actividades. En primera instancia a las clases en las que me apoyé de las siguientes actividades:

- Lectura grupal de artículos
- Comprensión de lectura a partir de las preguntas propuestas por el libro
- Espacio de debate para compartir opiniones, críticas y dudas.
- Ejercicios de escritura creativa

En segunda instancia, se utilizó como herramienta clave para recolectar la información que se obtuvo durante el recorrido por las instalaciones de Maloka. Los instrumentos utilizados para consignar dicha información fueron el *diario de campo* y *fichas de observación*⁴ ya que se consideraron útiles a la hora de plasmar datos importantes tales como gestos corporales, disposiciones y comentarios.

Mi intención era observar cómo los niños interactuaban entre ellos, con los objetos y con los demás actores que se pudieran encontrar en el espacio. Quería averiguar qué del espacio les llamaba la atención, qué no y cómo se aproximaban a interactuar con el medio y los

⁴ Diseñadas por los profesores Maritza Díaz y François Correa. Se anexa modelo (anexo 3)

módulos. Siguiendo a Rosana Guber, la observación participante es necesaria para la realización de investigación de orden cualitativo y sociales en la medida que permite desentrañar las visiones de mundo de los sujetos a partir de los significados que le atribuyen los actores a sus acciones, palabras y gestos. (Guber, 2001)

Les propuse investigar el ala de Monstruos Marinos ya que se relacionaba con una de las lecturas que realizamos en clase y se conectaba con todo el modulo de la unidad que veníamos estudiando. Sin embargo, recorrimos este espacio muy rápido, así que ellos me propusieron ir a otras salas del centro. En total recorrimos las alas denominadas “Conciencia en la vía” y “Ciudad Capital”.

Sesiones de Grupo

Las sesiones de grupo son una estrategia retomada de las propuestas investigativas de María Claudia Duque- Páramo (2010,2013) y Cindy del Clark (2011) en donde se propone un espacio para discutir y compartir opiniones, experiencias y críticas. Se puede comparar con los grupos focales, usualmente utilizados en investigaciones sociales, sin embargo, el diseño se diferencia a la hora de trabajar con niños.

En líneas generales en las sesiones de grupo se debe privilegiar la voz y participación de los niños, dejando que éstos construyan la conversación independientemente de la investigadora. También, encontrar temas y referencias que los niños puedan tener una opinión a partir de elementos familiares y conocidos por ellos. Se debe estar atento a las diferentes formas de expresión y la manera en que los niños construyen sus opiniones por medio de elementos como representaciones, dibujos o escritos que pueden dar luces sobre sus posiciones personales, pero que no expresan de manera verbal.

La decisión de realizar sesiones de grupo y no entrevistas fue debido a que, siguiendo a Guerrero y Milstein sobre la investigación con niños, deseaba que en mi proyecto los niños tuvieran un alto nivel de protagonismo como constructores del procedimiento y que su aporte no se remitiera únicamente a los resultados. Las sesiones de grupo dan pie a la

participación activa, la opinión o crítica sobre los temas que se debaten, la narración de historias y anécdotas. El factor fundamental creo, fue la empatía que desde un principio se percibió y la confianza que se construyó con el grupo ya que sentían la libertad para expresarse sin sentir que los estuviera calificando o corrigiendo.

Para llevar a cabo las sesiones de grupo me apoyé del diseño de una guía⁵ de preguntas y temas para que delinearán la sesión. La intencionalidad de la guía es organizar los temas y puntos de discusión sin convertir esto en una entrevista unidireccional y que genera una dinámica de pregunta/respuesta. Sin embargo, es mi labor como investigadora, en especial en trabajo con niños, servir de guía y mediadora para desarrollar la conversación, los temas y comentarios.

Inicié las sesiones con preguntas generales sobre sus propias experiencias para que pudieran contestar sobre temas que efectivamente sí conocen. Fue muy gratificante e interesante ver su entusiasmo y participación pues todos querían hablar y discutir. Este espacio fue lleno de anécdotas e historias que los niños deseaban compartir alrededor del tema que yo les propuse pero que ellos fueron llenando de contenido. Para culminar este espacio me apoyé de la elaboración de trabajos manuales como dibujos y escritos para analizar otras formas en que los niños se expresan.

Reflexividad: Investigadora vs. Profesora

Uno de los aspectos más importantes durante la realización del proyecto fue el hecho que iba a estar manejando dos tipos de roles durante la investigación: el de investigadora y el de profesora. A lo largo de la preparación y presentación del proyecto ante las diferentes instituciones y ante los padres, esta cuestión surgió repetidamente: ¿cómo iba a realizar ambos papeles sin descuidar ningún y hacer ambos ejercicios bien?

Fue importante entonces realizar una investigación donde su metodología fuera bien rigurosa, es decir, escoger los escenarios cautelosamente, decidir los días en que se iban a

⁵ Anexo # 2

realizar las sesiones de grupo y decidir qué actividades servían tanto para la clase como para el proyecto. Realizar un cronograma específico para cada actividad si bien creaba tal vez una investigación más organizada y tal vez daba poco pie a dejar las sesiones de grupo fluir o extenderse más tiempo, le aportaba rigurosidad al trabajo, elemento que se requiere cuando se trabaja con niños e instituciones educativas que deben velar por sus estudiantes frente a sus padres.

El grado de separación entre observación y participación, explica Guber, reside en el tipo de relación cognitiva y el grado de inmersión en el campo que el investigador realiza. En pocos casos hay participación total a menos, como es mi caso, un miembro se transforma en investigador, sin embargo, en dicho caso, éste hecho le aporta diferencias a la hora de observar y participar. (Guber, 2001 pg. 62) Es claro que el que pertenezca a la institución Berlitz y sea profesora de dicho instituto hace que ya sea miembro del contexto a investigar y proporcione cierta mirada subjetiva, no obstante, la subjetividad del investigador no es un obstáculo, sino que hace parte de la conciencia del investigador y aporta a la construcción de conocimiento.

“la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy, 1984)”

(Guber, 2001: 62)

Aspectos Éticos

Esta investigación tuvo en cuenta ciertas consideraciones éticas que fueron explicadas a través del consentimiento informado a los participantes y a sus padres o cuidadores. El proyecto aseguró que toda la información recolectada sería utilizada únicamente con fines académicos y sería manejada únicamente por la investigadora; en ningún momento fue

otorgada a terceros. Se explicaron los riesgos y beneficios que traería la participación en el proyecto, el procedimiento y la intención. Se respetó siempre la identidad de los participantes de la investigación por ende se utilizó durante todo el trabajo un pseudónimo para cada uno de los participantes.

Resultados y Análisis

En la investigación participaron cinco niñas (Camila, María, Valeria, Lorena y Sara) y dos niños (Juan y Christian) quienes en el momento de la investigación estaban recibiendo clases de inglés en Berlitz S.A en la sede salitre en Bogotá. Todos los participantes vivían en Bogotá y sus edad oscilaban entre los 12 y 14 años.

Pseudónimo	Edad	Género
Camila	13	Femenino
Sara	13	Femenino
María	13	Femenino
Juan	13	Masculino
Christian	13	Masculino
Lorena	14	Femenino
Valeria	14	Femenino

Para la elaboración de este análisis, utilicé diferentes herramientas como la transcripción de las sesiones de grupo, el análisis del diario de campo y las fichas de observación y el análisis del material creado por los niños. Después de identificar los aspectos más importantes, ubiqué los tópicos en unas matrices analíticas.

Los resultados que se elaboraron durante la investigación los organicé a partir de una subdivisión de características que definí como expresiones de la agencia infantil. Siguiendo a Penélope Rodríguez y Elsy Bonilla (2005), estas características son las categorías deductivas que sustraje de la revisión de la literatura para organizar el análisis a partir de las matrices. Identifiqué tres categorías principales que se pueden entender como expresiones que tienen los niños en medios educativos no formales. En un primer momento identifiqué las *opiniones* que expresaron los niños sobre los medios educativos a los que han tenido acceso en su vida como su colegio, el programa de clases de inglés de Berlitz y los museos que han visitado. Seguidamente expuse la capacidad que tienen los niños para construir un *posicionamiento crítico* a partir de las situaciones a las que están expuestos en sus procesos de aprendizaje. En un tercer momento describo la manera en que los niños y niñas, a partir de las dinámicas que ocurren en los espacios de educación no formal, ejercen su *autonomía* convirtiéndose en individuos responsables de su propia educación.

Opiniones

En este primer apartado describo los gustos, disgustos, críticas y deseos que los niños expresaron a partir de sus opiniones sobre espacios educativos. Las discusiones se centraron alrededor de sus experiencias en sus colegios, en los museos y en Berlitz. Los niños expresaron con claridad aquellas actividades con sus características que poseen los medios educativos, las que les atraen y aquellas que les disgustan.

Como primer elemento importante que hay que resaltar, es que los niños estuvieron muy dispuestos a compartir sus experiencias y situaciones de vida entre ellos y comentarlas. Pude notar que existe un sentimiento que se encuentra constantemente presente en sus expresiones sobre lo que les gusta y qué no, y es el deseo de libertad. Aquellos espacios donde se les da la libertad de escoger o decidir, son altamente apreciados, mientras que, por lo contrario, los lugares donde se les reprime su capacidad de decisión son rechazados. El disgusto frente a las situaciones en que se les impone realizar ciertas actividades o tener algunos comportamientos específicos es claro y expresado. Por ejemplo

María comentó al grupo algunas características sobre su colegio pues su opinión es que es un colegio divertido y diferente. Discutiendo las razones por qué es tan divertido el colegio esto fue lo que comentaron con todos:

María: Our school is so fun

I:⁶ Really? Why?

María: Because I .. it is... el colegio es re hippie (laughters)

I: but hippie how? Give us an example?

María: I don't know.. like the teachers, the principle they are like relaxed and like they put us activities outside and fun.”⁷

Hay una asociación interesante entre hippie y divertido. María tiene una construcción interna de lo que significa ser hippie como un ambiente relajado, permisivo y tolerante, esto lo asocia a divertido para así describir su colegio y mostrar su gusto y aprobación por su espacio. Esto puede indicar que su colegio, se diferencia de los demás al ser hippie, esto en contraste con la idea del colegio como un lugar estricto, normativo donde se imponen ciertas dinámicas como contrarias a un espacio con pie a la libertad.

Continuando con la descripción que María realizó de su colegio, se encontraron las experiencias opuestas que viven sus compañeras y que muestran como sus instituciones educativas, por lo contrario, cuentan con ciertas características que desapruban:

“**María:** They tell us sometimes how to dress!

I: And do you like this?

María: NO!

Camila: But do you have uniform?

María: Noo

Everyone: No?? Really? (sounds of surprise)

I: the rest of you have to wear uniform?

⁶ La I mayúscula se va a utilizar a lo largo del documento para reemplazar la palabra “investigadora”

⁷ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 28 de Mayo de 2016

Everyone: yes yes!”⁸

Y por otro lado, Sara y Lorena expresan su disgusto frente al carácter religioso que tiene su colegio:

Sara: yes I think is important and I like to go to school ..its not so bad.. like all bad

Lorena: I like going to school but my school is like very catholic and I dont like this.

Sara: oh mine too

Lorena: Yeah my school is (...) and we have nuns.. and .. and all fridays we have to pray and..”⁹

A partir de las opiniones de los demás niños se puede evidenciar que en sus colegios existen ciertas normas y conductas que han sido establecidas con las que no estaban de acuerdo en la medida que no les permiten tomar decisiones sobre su propia vida. Aquí el disgusto hacia el uniforme se puede relacionar con la cantidad de libertad que se les ofrece a los niños. El permitirles ir al colegio de particular representa para ellos libertad de expresión y de poder tomar decisiones como las de cómo vestirse y por esa razón es tan atrayente. La propuesta de un uniforme significa que se limita en cierto grado la expresión de su personalidad que se puede visibilizar en las formas de vestir.

Una de las actividades que propuse para recolectar las opiniones de los niños frente a los medios educativos, fue realizar un discurso sobre los aspectos que cambiarían de su colegio si fueran los rectores. Esto fue lo que escribió Sara:

“ First I’m going to give you the freedom to don’t go the mass all the time”¹⁰

⁸ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 28 de Mayo de 2016

⁹ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 28 de Mayo de 2016

¹⁰ Fragmento tomado del escrito realizado por Sara el 28 de Mayo de 2016

El aspecto religioso puede simbolizar la imposición de ciertos patrones como una imagen en particular, acciones específicas como rezar y obedecer y la distinción entre las figuras de autoridad como son las monjas. Estos deseos que expresa Sara implican que en la institución de educación que ella estudió hay ciertas prácticas que son impuestas derivadas de la religión del colegio. Su posición indica que quisiera tener la opción de asisitir o no, no que esta practica no sea de su agrado. Es muy diciente que utiliza precisamente la palabra libertad para expresar lo que quisiera poder cambiar dentro de las dinámicas de su institución académica. El poder tomar decisiones por su cuenta es algo valioso y apreciado que quisiera tener la oportunidad de hacerlo en donde esto sea posible.

Retomando los planteamientos de Duque Páramo (2010, 2013) y Leinweaver (2010) sobre la agencia infantil, la expresión de las opiniones de los niños son manifestaciones de su capacidad de agencia. En palabras de Duque Páramo, los niños: “producen significados y representaciones culturales por medio de sus interacciones.” (Duque Páramo; 2008: 128) De esta manera, el deseo de libertad es una construcción cultural que los participantes han podido crear como posición personal. Expresar su rechazo a la represión de libertad que sienten, es una materialización de sus formas de resistencia frente a las estructuras sociales en las que se encuentran sujetos como agentes sociales.

En general a los participantes les agrada ir al colegio y tener un lugar donde aprenden, juegan y se relacionan con otros niños, sin embargo, hay mayor gusto cuando se les da la oportunidad de tomar más decisiones por su cuenta. Además expresan que son situaciones en las cuales ellos tienen la capacidad para decidir por su cuenta como elegir que ropa usar, dónde y con quiénes sentarse a comer o cuándo rezar. No se debe confundir con un deseo de hacer lo que ellos quieran cuando quieran.

Es importante señalar que estos son niños que tienen el acceso a la educación dentro de instituciones educativas privadas que hacen parte de la educación escolarizada tradicional. El primer lugar que asocian con educación es su colegio, por esta razón de los temas que más comentaron fue sobre sus propios colegios. Hubo mucha participación en este momento pues se estaba discutiendo un tema muy familiar para ellos, un lugar donde se

encuentran inmersos la mayoría del tiempo. Compartir historias, comparar normas y maneras en que operan sus instituciones educativas es algo que les concierne en gran medida y están dispuestos a discutir y compartir sus opiniones, gustos y rechazos abiertamente.

Sin embargo, a la hora de caracterizar otros espacios y lugares educativos no se obtuvo gran número de intervenciones ni opiniones al respecto. Todos los niños identificaron Berlitz como su segundo lugar de aprendizaje. Aunque están de acuerdo que Berlitz sigue ciertas dinámicas del colegio como trabajar con libros dentro de un salón, encuentran sus prácticas diferentes y divertidas, razón por la cual acuden todos los sábados, algunos desde hace varios años. Ya que son asignados con un mismo curso, varios se conocen hace un tiempo y han desarrollado cierto tipo de vínculos y amistades que hacen que se animen más para continuar asistiendo regularmente. La mayoría se inscribió en el programa en un comienzo por iniciativa de sus padres para que aprendieran otro idioma, pero como fue de su agrado decidieron continuar.

No obstante, algunos niños tienen una clara opinión sobre lo que significa aprender inglés y asistir a una academia para realizarlo. Por ejemplo, Camila es una niña muy participativa, que le gusta compartir sus opiniones y tener una posición personal sobre diferentes aspectos. Cuando pregunté sobre las razones por las que quisieron aprender inglés, Camila respondió lo siguiente:

“Because English is very important.. for the future and the opportunities it brings in the future”¹¹

Esta asociación sobre aprender inglés y oportunidades en un futuro llamó mi atención. Aprender inglés como medio para alcanzar metas en el futuro es una idea que está presente en la sociedad capitalina en diversos espacios como la familia, el colegio y los medios de comunicación. Siguiendo los lineamientos del interaccionismo simbólico que proponen

¹¹ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 28 de Mayo de 2016

autores como Battaglia (2000), se puede entender cómo esta posición es construida por Camila a partir de las interacciones en el contexto socio cultural en el que ella vive. Como agente social, Camila construye su posición a partir de las contingencias sociales y culturales que influyen en su construcción como sujeto, sin embargo, es válida e importante en la medida que ella le da sentido y significado en sus acciones.

Esta y las demás opiniones que los niños expresaron sobre los medios de educación son una de las expresiones de su capacidad de agencia que tienen inherentes como seres humanos. Las asociaciones y construcciones lingüísticas que hacen a partir de sus lógicas sobre las realidades sociales, culturales y pedagógicas de su vida, evidencian su capacidad para interpretar y dar significado a las relaciones sociales en las que participan.

Museos como medios educativos

Las opiniones de los participantes frente a los museos se encontraron mezcladas entre gustos y disgustos. Los niños efectivamente han visitado varios museos nacionales e internacionales. Dentro de la ciudad la mayoría han ido como parte de actividades escolares, salidas pedagógicas o tareas específicas que asigna el colegio. Los museos que conocieron en el exterior los visitaron como parte de las actividades turísticas que planearon para recorrer la ciudad. En general tienen una idea de los museos en Bogotá como lugares aburridos y no como lugares de su atracción para ir frecuentemente.

I: Ok, so you went with your parents to the National Museum?

Camila: yes.. like the school ..ahmm.. lo puso de tarea..

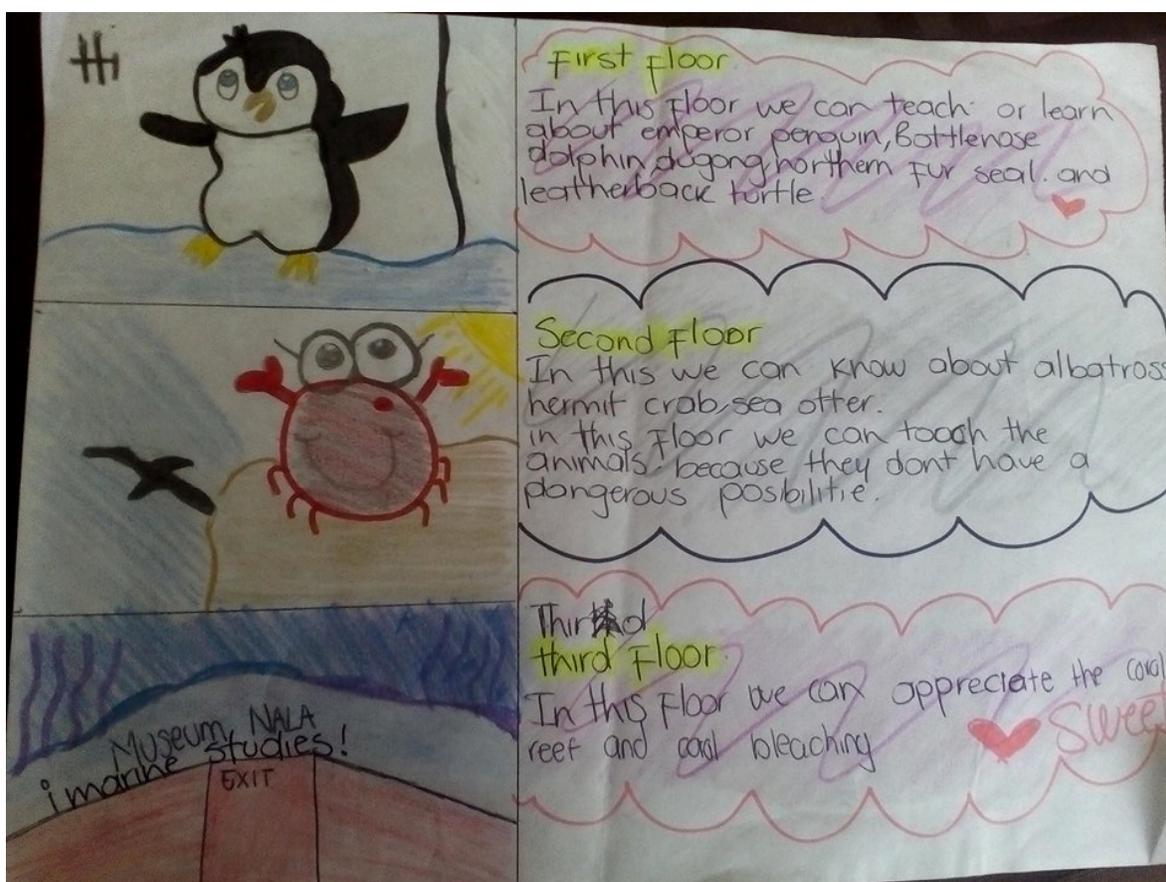
I: Ok. School assigned it.

Camila: Yes but .. noo I hate the National Museum, is so boring”¹²

Decidí incluir dibujos como herramienta de apoyo. Al ver que los niños en este punto redujeron su participación y sentía que estaba perdiendo su interés, les propuse realizar en

¹² Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 21 de Mayo de 2016

parejas un dibujo sobre como diseñarían ellos un museo sobre la vida marina.¹³ Los dibujos son una gran herramienta para poder descifrar e interpretar las opiniones que los niños tienen pero que no expresan en palabras. Las diferentes formas de comunicación, en especial en el trabajo con niños, es clave y debe estar presente dentro de la investigación. Siguiendo a Jesseca Leinaweaver, el investigador debe acomodar sus metodologías de la mejor manera para lograr escuchar lo que los niños están diciendo, así no estén diciendo nada; “ que sean callados no quiere decir que no tengan nada que decir, sino más bien indica que no sabemos escucharlos”(Leinaweaver, 2010:)

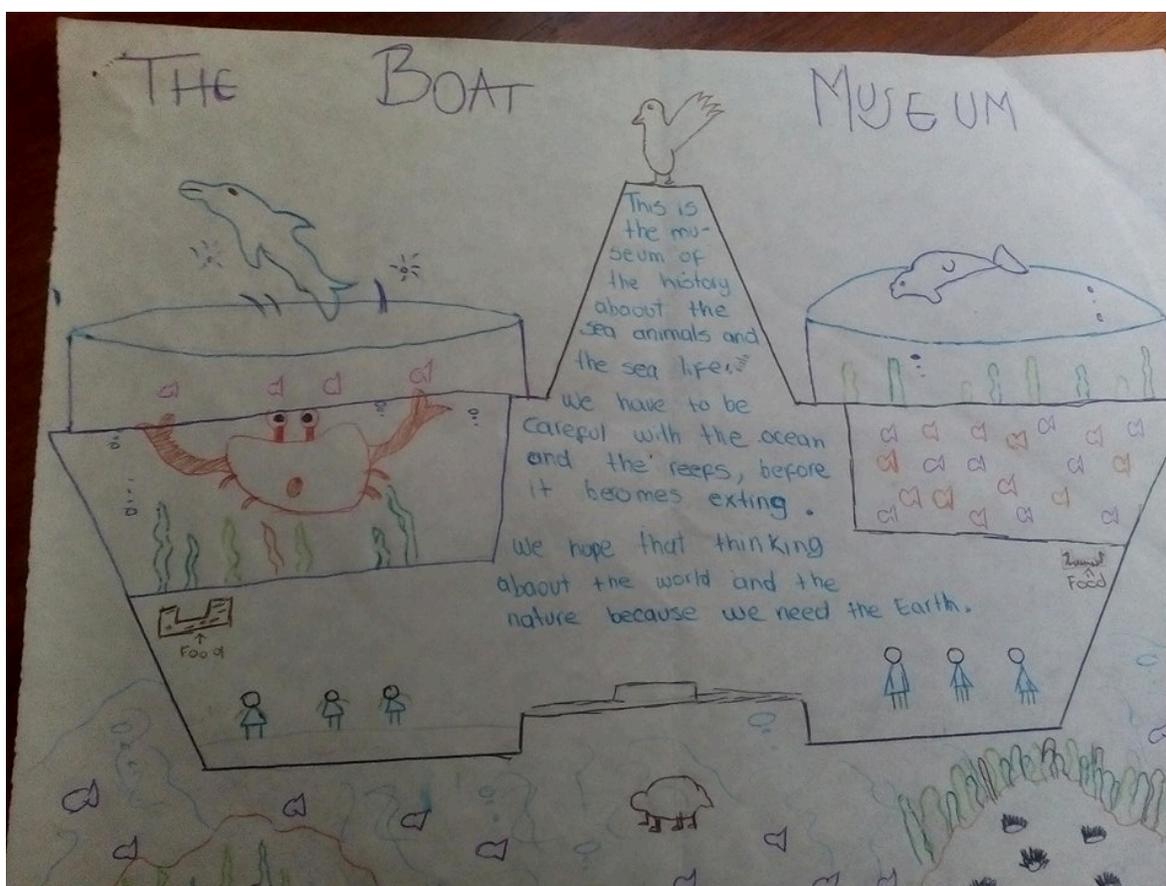


Fuente: Dibujo realizado por Camila y Lorena. Foto: Tomada por la investigadora.

Este dibujo de Camila y Lorena , junto con los otros que realizaron ellas y otros participantes evidencian la enorme creatividad que tienen los niños y cómo la utilizan a la

¹³ La elección de este temática se debe a las lecturas y temas tratados en clases anteriores para así crear una conexión entre los temas aprendidos y el proyecto.

hora de expresar sus gustos y deseos. El museo que diseñaron Camila y Lorena tenía dentro de sus características poder tocar a los animales. Cuando presentaron su dibujo decidieron que se podía tocar a los animales mientras no fuera peligroso para los animales ni para los visitantes. Esta característica puede evidenciar una cualidad que les gustaría los museos tuvieran y es poder interactuar con los objetos que están dentro de los despliegues museales. Tal vez, hay una asociación al museo como un espacio donde no se puede tocar las cosas o los objetos debido a la posibilidad de dañarlos y por esta razón en un museo de la vida marina les parece interesante y divertido poder tocar e interactuar con los animales mientras no se corra ningún riesgo.



Fuente: Dibujo realizado por Sara. Foto: tomada por la investigadora.

El otro museo diseñado por Sara muestra un lugar lleno de colores, animales, personas para construir un espacio diferente y divertido. Al igual que sus compañeras, describe gráficamente un lugar que fomenta la interacción entre las personas, con los animales en la

medida que se les pueda alimentar y con otros espacios como el mar. También añade grandes características creativas como un piso de cristal para observar los animales y unas piscinas donde los animales realizan ciertos trucos. Este dibujo se puede interpretar como el deseo de Sara por un lugar diferente a los museos que conocen, donde se pueda divertir, conversar, reír, interactuar con animales.

Sin embargo lo más interesante que se debe rescatar de ambos dibujos como formas de expresión no verbal, es que las niñas si bien no lo dijeron anteriormente, en su dibujo dejan en claro que entienden a los museos como espacios educativos. Tienen objetivos específicos, un mensaje claro y actividades o espacios definidos sobre su componente educativo. Por ejemplo el museo de Camila y Lorena divide sus pisos según temáticas sobre los animales y especifican que lo que se puede aprender, mientras que el diseño de Sara deja claro el mensaje y la intención que tiene su museo para concientizar a las personas sobre la vida marina y los problemas ambientales.

Ricardo Huertas (2010) en su libro *Maestros y Museos*, explica como los museos se plantean con una misión específica donde sus colecciones y despliegues son diseñados con una intencionalidad a partir de un mensaje que se distribuye dentro de sus construcciones espaciales; este mensaje es el componente educativo que tienen indiscutiblemente los museos. Los niños, si bien no lo expresan a través de palabras, a partir de sus dibujos demuestran que efectivamente ven a los museos como lugares de aprendizaje a partir de los objetos y específicos para que los usuarios realicen una actividad pedagógica.

Pensamiento Crítico

Retomando los planteamientos anteriores, los niños participantes del proyecto, no solo tienen la capacidad para expresar sus opiniones y deseos, de forma verbal o no verbal, también logran construir un pensamiento crítico en diferentes niveles y de diferentes formas. Dentro de las sesiones de grupo, pero en especial, dentro de las dinámicas que se llevaron a cabo dentro de las clases de inglés, a partir del proceso etnográfico realizado, pude recolectar algunas acciones y expresiones de los niños que pude interpretar como

construcción de posicionamiento crítico, posicionamiento argumentativo, crítica constructiva y autocrítica.

Previo a la realización de las sesiones de grupo, como profesora, había comenzado a notar que se estaban llevando a cabo dinámicas interesantes dentro de las clases y que provenían directamente de los niños. Una de las actividades que realizamos periódicamente son los ejercicios de lectura que propone el libro o la lectura de otros artículos que yo sugiero desde internet. Estos ejercicios de lectura comenzaron a ser de alto agrado para los niños. En los ejercicios de lectura, se turnan cada párrafo para que todos tengan la oportunidad de leer. Antes lo decían cuando yo indicaba, con el tiempo lo empezaron a hacer de manera innata. En las lecturas practicamos y corregimos pronunciación, sin embargo, no proviene exclusivamente de mi parte sino que los niños se corrigen entre ellos y apoyan a los demás cuando tienen dificultades pronunciando una palabra. Además es importante resaltar que en ningún momento hacen algún comentario en tono peyorativo o se burlan de sus compañeros sino lo realizan con una genuina intención de ayudar a sus compañeros.

Luego de realizar la lectura procedemos a comentarla y contestar las preguntas de comprensión lectura que plantea el libro. En este ejercicio también se comenzó a desarrollar dinámicas muy particulares que evidencian la capacidad analítica que llegan a tener los participantes. Primero proponen solucionarlo todos en grupo en vez de esperar a que yo les corrija. En algunas preguntas entramos en debate sobre cuál es la correcta y así, los niños por su cuenta, comenzaron a generar respuestas argumentativas basadas en la lectura o conocimientos previos que ellos tienen. Mi labor pasó a ser de mediadora pues ellos construyeron la actividad independientes de mi presencia. Escuchaban lo que sus compañeros decían y luego de presentar las opciones tomamos una decisión en conjunto sobre la respuesta.

Lorena: Noo , I say is A

Juan, Camila and Sara: Noooo is C

Lorena: Is a because look.. here it says “ the bleaching process....

María: Ahh I agree with Lorena is A

Camila: Noo is c because remember what we said last class about coral reefs¹⁴

Siguiendo a Rogoff y Leave (1984), Mauricio Caviedes (2015) y Maritza Díaz (2010) los procesos de producción y construcción de conocimiento se llevan a cabo y tienen mejores resultados cuando se realizan en colectivo. El aprendizaje es social. “La antropología explicó cómo el aprendizaje no es un proceso individual, sino un fenómeno social. Es el contexto familiar de los niños el que determina su capacidad de adquirir ciertas habilidades y no su nivel intelectual correspondiente a la edad. “ (Caviedes, 2015) En este caso, las metodologías utilizadas incentivan para que las cualidad y actitudes de los niños surjan de manera esporádica a partir del trabajo en grupo con pares, la puerta abierta a la participación y a la toma de decisiones en conjunto donde se les ofrezca a los niños la posibilidad de elegir.

Asimismo, demuestran capacidades de autocrítica al reconocer sus errores y corregirlos. Por ejemplo:

“Juan, me pide que le corrija un escrito que estaba realizando; yo le propongo que lo corriamos juntos. Juan me pide que revise si lo que escribió está escrito correctamente. Mientras leemos juntos la palabra *beautiful* está mal escrita, con la o al final, al notar el error Juan comienza a reírse de su propio error y la pronunciación que le creó a la palabra. Comienza a reírse mucho y me contagia la risa.”¹⁵

Este episodio me parece relevante primero como un ejemplo de las metodologías que puede ofrecer los espacios de educación no formal como medio para la construcción del conocimiento en conjunto y así construir aprendices responsables de sus propios procesos cognitivos. Las reflexiones que realizó Maritza Díaz (2010) sobre los procesos pedagógicos entre los Cubeo, pueden aplicarse también a lo que se ha podido observar dentro del programa de Berlitz. A partir del diálogo abierto y participativo en conjunto, donde la

¹⁴ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 21 de Mayo de 2016

¹⁵ Fragmento tomado del diario de campo. Mayo 14 de 2016.

pregunta y el consejo son utilizados como herramientas para la reflexión, se evidenció la capacidad que tienen los participantes de construir un criterio crítico propio, entender la posibilidad que existe para equivocarse, encontrarle humor a este error y aprender de éste.

Autonomía

Aparte de las sesiones de grupo que se realizaron, planteé una actividad dentro de las instalaciones de Maloka. Propuse realizar un recorrido por dos salas del museo: “Monstruos Marinos” y “Arqueólogo por un día” ya que son exposiciones sobre animales marinos y la evolución desde los animales acuáticos de la pre historia hasta los que encontramos hoy en día. Los niños reaccionaron entusiastas a la propuesta, pero cuando realizamos el recorrido con la guía, fue bastante rápido y quedaron un poco desilusionados que el recorrido fuera tan corto. Por esta razón me propusieron recorrer dos salas más que se encuentran justo al lado de las ya recorridas. Me decían que en esas salas podían ver otras cosas relacionadas con Bogotá, que no se demorarían más de lo que habíamos planeado y que ahí podrían explorar más el museo.

Decidimos recorrer las salas *Ciudad Capital* y *Con-ciencia en la vía* debido a la propia elección de los niños. Esta es una expresión de su capacidad autónoma para tomar decisiones sobre lo que quieren hacer. Los niños que participaron en el proyecto, entienden que ser autónomo no significa hacer lo que quieran sin importar las normas que el museo o yo, como profesora, imponen, pues realizan una propuesta argumentando en los beneficios que creen esto traería para la actividad.

Siguiendo a Diana Alderoqui de Pinus (1996), el museo tiene una construcción espacial donde surgen dinámicas específicas que ocurren allí y comienza desde la entrada, cuando se da pie a libre elección de cómo recorrer las exposiciones. La elección sobre qué objetos observar, qué salas visitar y con qué despliegues el usuario desea interactuar, son decisiones que parten de los propios gustos y deseos de los usuarios, donde el museo provee el espacio adecuado para que estos tomen la decisión.

Es así como en un museo los visitantes se pueden empoderar de su propia experiencia cultural y educativa en la medida que deciden cómo van a recorrer el lugar. Los museos se pueden enmarcar dentro de los lineamientos de la educación no formal al proveer diferentes metodologías y formas de comunicar e interactuar con el conocimiento pues dejan a la elección del usuario qué va a rescatar como valioso e importante de lo que se está exponiendo.

Por ejemplo, durante el recorrido de la sala Monstruos Marinos, Sara y Lorena atraparon mi atención:

“Sara y Lorena se fijan en una actividad en la sala de monstruos marinos. Tiene un reloj y unos elementos adhesivos con imanes sobre animales marinos en diferentes etapas. Ven que tiene un reloj en cuenta regresiva y lo primero que hacen es oprimir el botón y empezar a colgar rápidamente los objetos como primero se les ocurre. El tiempo finaliza y no lograron acertar. Lorena quería ya seguir a otra actividad pero Sara le insiste en que se queden a ver que es lo que toca hacer. Tras leer las instrucciones y volver a intentarlo y nuevamente fracasar me piden ayuda. Cuando leo las instrucciones les recuerdo sobre el proceso de cadena alimenticia que estudiamos en la clase pasada. Con un *ahhhh ya* comienzan otra vez y logran poner los objetos en orden antes que el reloj termine. Hay un gran gesto de satisfacción por parte de ambas con gritos y “choca los 5”¹⁶

De este momento se pueden rescatar muchos elementos valiosos que dan luces sobre los comportamientos y habilidades que tienen los niños dentro de procesos de aprendizajes. En primera instancia se percibe persistencia por parte de Sara para lograr llevar a cabo el ejercicio y además un deseo de realizarlo en colectivo junto con su amiga. Una vez más vemos como los niños se convierten en sujetos activos dentro de su propia educación a partir de una exploración y participación junto con sus pares. La noción de *participación guiada* que ofrece Barbara Rogoff (1990) justamente señala cómo los niños adquieren habilidades y destrezas para solucionar los problemas que se les presentan a partir de una

¹⁶ Fragmento tomado del diario de campo. Mayo 21 de 2016

socialización con pares y como se sirven o utilizan a las otras personas en situaciones de interacción. (Rogoff, 1990: 67) La participación guiada sugiere como la participación en actividades culturales al igual que la guía (de un semejante o de un adulto) son claves para comprender al niño como un *aprendiz* activo del pensamiento (Rogoff, 1990)

La noción de participación guiada guarda sus semejanzas con la propuesta pedagógica que planteo Maritza Díaz dentro de las comunidades indígenas, *la exploración asistida*. Es una propuesta metodológica donde los niños puedan desarrollar procesos cognitivos de causa y efecto basándose en activar sus conocimientos previos, la memoria, la razón a partir de un acompañamiento de un cuidador, partiendo de preguntas o sugerencias que le den sentido a las acciones y los aprendizajes.(Díaz, 2010)

Guardando sus diferencias, las propuestas teóricas y metodológicas de Díaz y Rogoff, ambas proponen un desarrollo activo del conocimiento en donde el niño sea el actor principal a partir de una exploración, experimentación y participación dentro de procesos culturales, y , la socialización con otras personas donde estos sean una guía estimuladora en el desarrollo cognitivo. En el caso descrito anteriormente se puede encontrar dos niñas experimentando, conociendo e incentivando una a la otra para llevar a cabo cierta actividad, que, además, ellas saben que contiene un mensaje o un propósito específico. Se pueden ver dos niñas empoderadas de sus procesos de conocimientos y haciendo uso pleno de su autonomía como agentes sociales inmersas en un contexto educativo y cultural específico como lo es el museo.

Sin embargo, este acontecimiento también devela un componente importante a la hora de realizar proyectos pedagógicos que conviertan a los niños en aprendices activos: la importancia de un acompañamiento. Las niñas, a pesar de los intentos que habían realizado para lograr conseguir el objetivo de la actividad no estaban obteniendo los resultados esperados. Ellas acudieron a mi, su profesora, para ayudarlas. Yo decidí darles una pista para así impulsar a que ellas lograron seguir descifrando lo que tenían que hacer. Ellas no me pidieron la respuesta o que yo lo hiciera y les mostrara qué es lo que tocaba hacer, solicitaron mi ayuda y este hecho es muy valioso.

Siguiendo los planteamientos de la exploración asistida sobre la importancia del diálogo y la reflexión, aquí el consejo se convierte en una herramienta para potencializar la memoria, los conocimientos previos y generar asociaciones para ponerlos en uso para el problema o situación a la que se están enfrentando. Además a partir de su libre experimentación y exploración, donde hay cabida para el error y el aprendizaje de éste, los niños tienen la capacidad de darle sentido al mundo y a las situaciones. (Díaz, 2010)

La importancia del espacio en el aprendizaje

Maloka y Berlitz, como instituciones pedagógicas, tienen unas propuestas educativas específicas que se evidencian en sus construcciones espaciales y metodologías que emplean. Estas condiciones específicas que ambos programas proveen, influyen en la posibilidad de fomentar la autonomía de los niños en sus procesos de aprendizaje.

El museo, por un lado, es un espacio que apela a la libertad de toma de decisiones donde la participación dentro del espacio y contenido es voluntario, a partir de las condiciones individuales que cada usuario tenga como gustos, habilidades e interés. (Huerta, 2010; Alderoqui 1996) Maloka, como centro interactivo de ciencia y tecnología, abre sus puertas a su público infantil y juvenil a partir de unas temáticas específicas, pero más importante, da pie a la experimentación y participación activa de los niños en los diferentes módulos.

Maloka se diferencia de otros museos de Bogotá en la medida que plantea un proyecto educativo basado en la interacción con los objetos, ofreciendo así un puente más cercano entre el conocimiento y los usuarios. Incentiva la curiosidad, la autonomía y la capacidad crítica de audiencia infantil y lo convierte así en un espacio rico y propicio a desarrollar procesos educativos dentro de los marcos de la educación no formal a partir de los métodos que su construcción espacial promueve.

Sin embargo, el espacio museal no se puede valer únicamente de la interacción entre objetos e individuos, en especial cuando se trata con niños. La mediación con otros

individuos, en este caso sería con los guías del museo, no se puede menospreciar ni invisibilizar. Así como se evidenció durante el recorrido a la sala de la vida marina, los niños requieren de un acompañamiento indicado que les muestre y provee las herramientas para la solución de los problemas sin hacerlo por ellos.

I: Camila what was your favorite part of the tour?

Camila: mm i dont know.. I liked the part of the aligators and sharks.. the marine animals.. but I think that sometime you dont know what you have to do..

I: what do you mean?

Camila: There are no guides or someone that tells you what is the game about... yes?"¹⁷

La necesidad que expresan los participantes de un guía o alguien que les indique los procedimientos no significa que los niños sean dependientes de los adultos ni que no puedan realizar acciones individuales, sino, que el acompañamiento indicado les ayuda a construir conjuntamente el conocimiento y proveer significado a las cosas. Se basa en una metodología de exploración, diálogo, escucha que conlleva a la reflexión en torno al conocimiento. En palabras de Díaz: “Por este camino, el sentido sustenta la acción. El criterio y la autonomía crecen con el niño y la niña, pero acompañados de sentido.” (Díaz, 2010: 75)

Por otro lado, las dinámicas que ocurren en el programa “Kids & Teens” del centro educativo Berlitz S.a. son de otra índole. Se debe resaltar este programa hace parte de la educación no formal en la medida que es un proyecto educativo por fuera del sistema escolarizado, extracurricular y que tiene lugar en un lugar diferente al colegio. Sin embargo, apela a algunas metodologías y dinámicas que se encuentran dentro del proyecto educativo de los colegios en los que los niños ya hacen parte. El principal elemento que hace pensar que estos programas son tan solo una extensión del proyecto educativo escolarizado es que se realizan dentro de un aula. Los niños efectivamente asisten a una

¹⁷ Fragmento tomado de la transcripción de la sesión de grupo realizada el 21 de Mayo de 2016

clases impartidas por un profesor y tal vez se puede comparar con las clases que ya están recibiendo dentro de su propia institución escolar.

Sin embargo, a partir de la investigación logré identificar las características particulares que posee el programa de Berlitz que posibilitan que los niños hagan uso de su agencia a partir de las metodologías que se emplean en esta institución. En primera instancia y como elemento fundamental, la elección de asistir y participar en el programa es de libre elección. Puede que parezca que también es una decisión que toman los padres, y tal vez en un principio puede ser así, pero todos los niños tienen la opción de una clase “demo” para que presencien una clase y decidan si quieren vincularse al programa. Por lo que pude observar los padres esperan a sus hijos pacientes y siempre les realizan las mismas preguntas: *¿Te gustó? ¿Quieres seguir viniendo?* En este sentido la decisión de asistir a clases proviene de los niños y de esta manera los programas de educación no formal en Bogotá, como por ejemplo las clases de Berlitz, estimulan la autonomía y la agencia de los niños a la hora de tomar decisiones sobre espacios educativos.

Ahora bien, el programa se puede parecer a la estructura que manejan los colegios en donde dividen a sus estudiantes por edad y los asignan en unos cursos que avanzan linealmente creando así un desarrollo progresivo y ascendente. A los niños les asignan sus cursos, primero según su edad, pero después de la clase “demo” es decisión del profesor y del alumno si el alumno debe seguir en ese grupo. El profesor evalúa las habilidades y el dominio del idioma que demuestra el niño, además del desenvolvimiento que puede tener en ese grupo o ese nivel o es necesario que este en un nivel superior o inferior. En estos casos la edad toma un papel secundario dentro del desarrollo cognitivo del niño.

Por otro lado, una de las características principales en las que se basa el programa, es que no se califica ni se lleva un registro de notas académicas a los estudiantes. La manera en que el niño se desenvuelve en la clase y las habilidades lingüísticas que va adquiriendo en el idioma en inglés no se evalúa según una calificación numérica o una letra, sino que se va realizando momentos de retroalimentación periódicamente. Este mecanismo puede ser la razón por la que los niños se sienten en un ambiente menos académico que en el de sus

instituciones educativas y por esta razón se desenvuelven más abiertamente creando así un ambiente libre de juicios valorativos. No se enseña que exista una respuesta acertada y una incorrecta sino que el objetivo de la enseñanza del idioma es la práctica, la participación y el uso del lenguaje en situaciones que ellos vean la necesidad.

Este último componente es crucial para comprender al programa de Berlitz como un programa educativo apropiado para la construcción del conocimiento de los niños. Dentro de los lineamientos principales que propone el método Berlitz es ofrecer conocimientos y herramientas lingüísticas que se acomoden a las necesidades de sus estudiantes. Esto quiere decir, que para los niños, lo ideal es enseñarles palabras y formas de expresar correctas en situaciones donde ellos y ellas efectivamente los vayan a utilizar. En esta medida el conocimiento adquiere sentido y significado y no se quede en conocimientos vacíos. Es así como actividades como juego de roles, donde se recrean situaciones que tengan que pedir indicaciones, ordenar algo de comer o comprar algo van más allá de un ejercicio actoral sino que están practicando vocabulario, conjugación, gramática y habilidades orales que efectivamente son útiles para ellos.

Sin embargo, también pude evidenciar cómo esta apuesta educativa que propone Berlitz no se realizó únicamente a partir de las metodologías y actividades propuestas. Los niños también proponen o realizan por su cuenta actividades o ejercicios para incrementar sus habilidades y conocimientos. Por ejemplo, a lo largo de las clases los niños me preguntan el significado de muchas palabras o cómo se dicen algunas en palabras en inglés. La idea es hablarles siempre en inglés entonces no se realizan respuestas automáticas pues eso haría mi papel como el de una traductora sino que se construye en inglés usando sinónimos y ejemplos. Un día en clase me di cuenta que Camila, por ejemplo, había venido construyendo su propio vocabulario en la contraportada del libro donde escribía algunas palabras y junto a ella su significado o sinónimos.

Es así como Camila decide realizar un ejercicio que por su propio criterio ella considera es importante y beneficioso para ella a la hora de aprender vocabulario. De esta manera, toma las riendas de su propio proceso de aprendizaje a la hora de decidir un mecanismo por su

cuenta, sin necesidad que ningún profesor impusiera la necesidad de crear un vocabulario, y además es un mecanismo que para ella tiene sentido y le da significado a lo que está aprendiendo.

Conclusiones

Puedo concluir que en los programas que ofrecen Berlitz S.a y el centro interactivo Maloka, como parte de programas que se encuentran en Bogotá dentro de la educación no formal, pude rastrear, interpretar y analizar expresiones de la agencia infantil en procesos de aprendizaje como la construcción de opiniones, capacidad crítica y autonomía. A partir de un trabajo cualitativo centrado en la investigación con un grupo de niños y niñas de 12 a 14 años, pude identificar, interpretar y analizar las formas en que los niños se posicionan frente a los dos espacios educativos estudiados y cómo actúan e interactúan dentro de estos espacios en aras de construir conocimiento.

A diferencia de la imagen del niño que la psicología constructivista de principios del siglo XX había construido en la sociedad occidental como individuos inmaduros esperando a que los adultos los “llenen” con conocimientos para que así se vayan desarrollando de manera progresiva, los niños mostraron tener un gran sentido de la razón para construir sus propios posicionamientos críticos sobre la realidad y el mundo social al que están expuestos y poseen la habilidad para expresar sus pensamientos y deseos. Son seres activos, críticos y capaces de influir en su contexto y en las interacciones sociales y educativas en las que participan. Este grupo de niños reflejó altas competencias para construir asociaciones lógicas sobre el mundo, cualidades propositivas para desarrollar actividades y habilidades para dar cuenta de las contingencias sociales y educativas en las que están presentes y tener su posición sobre esto

Los niños que participaron en el proyecto mostraron la capacidad de construir opiniones claras sobre los medios educativos en los que participan a partir de cómo comprenden y entienden su propia realidad. Estas construcciones son mediadas a partir del contexto socio

cultural en que los participantes se desenvuelven y la manera en que las estructuras sociales, culturas y económicas influyen en su propia construcción como sujetos. Las maneras en que expresan sus posiciones y pensamientos varían y en este punto el apoyo de herramientas visuales como dibujos y escritos fue crucial para poder interpretar sus opiniones.

De igual manera, identifiqué tres maneras en que los participantes construyen un pensamiento crítico en sus procesos de aprendizaje: posicionamiento argumentativo, crítica constructiva y autocrítica. El aprendizaje realizado en un contexto social y colectivo se convirtió en una pieza clave ya que a partir del diálogo y reflexión con otros se dió la posibilidad de construir opiniones críticas sobre lo que decían los demás, sobre ellos mismos y sobre los contenidos que se les estaba presentando. y así impregnarle significado y valor a lo que están aprendiendo.

Dentro de los proyectos educativos que plantean Berlitz y Maloka, los participantes demostraron aptitudes y cualidades innatas de autonomía que se evidenciaron en su toma de decisiones independientes. Tomaron las riendas del recorrido en Maloka basados en sus propios intereses y también propusieron metodologías y mecanismos de aprendizaje dentro de las clases partiendo de lo que ellos encontraron más beneficioso para su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, pude encontrar niños empoderados de su propia educación, los espacios y convirtiéndose en aprendices responsables.

Un aspecto importante con el que concluyó esta investigación es la necesidad que los niños requieren de un acompañamiento y una guía dentro del desarrollo del aprendizaje. Como lo plantean las investigaciones sobre la infancia y la educación desde un análisis antropológico de Maritza Díaz (2010) y Barbara Rogoff (1990), la interacción con otras personas como adultos o compañeros es una herramienta importante para dar pie al diálogo y el debate a partir de preguntas reflexivas, opiniones o consejos que soporten los aprendizajes en la medida que les otorga significado y valor a los niños y no se quedan en conocimientos vacíos. De esta manera los niños se apropian del aprendizaje en la medida que le impregnan un sentido útil para el desenvolvimiento dentro de su realidad social.

A partir de estas reflexiones comprendo que se debe ser muy cauteloso a la hora de investigar la agencia en niños en espacios educativos (u otros sectores) y no confundirla con una errónea noción de autonomía como “hacer lo que quiera”. Se es agente en la medida que como sujeto, se encuentra uno *sujetado* por las estructuras sociales y políticas y las acciones humanas están influenciadas por éstas. Cuando los niños compartieron sus pensamientos, sus críticas, deseos, cuando decidieron qué hacer dentro de las clases y en los pasillos de Maloka, efectivamente hicieron uso de su agencia como individuos que construyen significado y dan razón de sus acciones, sin embargo, estas acciones están enmarcadas e influenciadas de unas estructuras sociales y culturales específicas que posicionan a los niños.

El estudio que realicé sobre las características que componen tanto a Berlitz S.a como Maloka, me permitieron concluir que las condiciones espaciales influyen en el aprendizaje. Ambos programas hacen parte de la educación no formal y los considero como espacios que reconocen y visibilizan la agencia infantil, en la medida que se construyen y generan dinámicas pedagógicas específicas que se diferencian de los lineamientos de la educación escolarizada. A partir de una construcción espacial específica y unos proyectos pedagógicos definidos, ambos programas dan pie a que los niños exploren, participen, opinen y se empoderen de los procesos de aprendizaje que ocurren en ambos lugares.

La educación es un ejercicio cultural. Como bien ha podido plantear el estudio de la educación desde un análisis antropológico, los procedimientos, metodologías, herramientas y resultados de los procesos de aprendizaje se enmarcan dentro de condiciones socio culturales definidas. La situación socio cultural en la que se ven enmarcados este grupo de niños es específica y decisiva. Son niños de una clase social media-alta de la capital del país que viven en un sector privilegiado. Sus familias tienen los medios adquisitivos para poder costear un colegio privado, clases de inglés y otro tipo de actividades como clases de música, deportes entre otros. Es así como los niños construyen una posición crítica y expresan sus opiniones, deseos y críticas a partir de su propia realidad y la construcción que han hecho sobre su contexto social.

Es mi intención que el presente proyecto contribuya a las investigaciones de la educación y el papel de la infancia desde una perspectiva antropológica ya que pudo develar las tensiones y relaciones que se encuentran entre los ejercicios educativos y los marcos sociales y culturales que los niños hacen parte. Permite realizar una reflexión del carácter productivo del aprendizaje bajo la premisa que los niños son agentes de su propia educación. Asimismo, la investigación visibilizó otros espacios y sectores que ofrecen programas en Bogotá, con propuestas pedagógicas que pueden reconocer y potencializar cualidades y aptitudes de los niños

La investigación cualitativa centrada en los niños trae sus beneficios, obstáculos y retos. A la hora de reconocer a los niños y niñas como agentes sociales da la oportunidad de recolectar, exponer, analizar e interpretar las voces de los niños. No obstante, presenta ciertas pautas importantes para poder recolectar e interpretar adecuadamente lo que los niños dicen y hacen y por esta razón es importante escoger y diseñar adecuadamente las herramientas que se van a utilizar. (Dell Clark, 2011; Duque-Páramo, 2013, Guerrero Milstein, 2014) Como se ha dejado en claro, los niños y niñas si tienen la capacidad para dar cuenta de sus realidades y presentar sus opiniones, sin embargo, no siempre lo expresan de la manera que el investigador espera. En este punto la utilización de actividades didácticas como lecturas, escrituras y los dibujos son herramientas claves para interpretar las expresiones de los niños.

Los obstáculos que se presentaron se concentraron en las dudas sobre la realización del proyecto por parte de las instituciones y por parte de los padres, los niños no mostraron ningún tipo de preocupación, objeción o desagrado por participar en el proyecto. El trabajo con niños debe contar con un alto grado de rigurosidad, profesionalismo y ética a la hora de trabajar con menores de edad.

Referencias

Alderoqui, Silvia S. (1996) Museo y Escuela: Una sociedad Posible. En: *Museos y escuelas: socios para educar*. Editorial Paidós. Compiladora: Silvia S. Alderoqui. Buenos Aires, Argentina.

Arango, Ana María. (2015) “Saberes y practicas sonoras y corporales en la primera infancia en el Chocó” En: *Infancia y educación. Un análisis desde la antropología*. Primera Edición. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Battaglia, D. (2000) Toward an ethics of the open subject: writing culture in good conscience. En H.L Moore (ed), *Antrhoological Theory Today*. Blackwell Publishers.

Bonilla, Elssy & Rodríguez, Penélope (2005) *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norm

Bourdieu, Pierre(1991) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

Caviedes, Mauricio & Díaz Maritza (2015) *Infancia y educación. Un análisis desde la antropología*. Primera Edición. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Caviedes, Mauricio (2015) “El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico”. En: *Infancia y educación. Un análisis desde la antropología*. Primera Edición. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Correa, François (2010) “Autonomía sociocultural y el trabajo infantil indígena”. En *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomnía y construcción cultural*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Correa, François (2015) “La construcción del ser y el poder de los ancestros entre los pámiwa (cubeo)” En: *Infancia y educación. Un análisis desde la antropología*. Primera Edición. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Cohn, Clarice. (2001) “A crianzas, o aprendizao e a socializaçao na antropologia” En: *Crianças indígenas. Ensaios antropológicos*. Sao Paulo: FAPESP

Coombs, Philip H. (1975) *La crisis mundial de la educación*. Traducción de Montserrat Solanas. Ediciones Peninsula

Dell Clark, Cindy. (2011) *In a younger voice*. Oxford University Press.

Díaz, Maritza & Vasquez Socorro (2010). *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Diaz, Maritza (2010). “La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas”. En *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Diaz, Maritza. (2008) “Centro de Expresión Artística Mafalda: La evaluación y valoración en un proyecto de educación inicial”. En: *Revista Magisterio*. No. 35

Duque Páramo, María Claudia. (2007) *Niñas y Niños de un Colegio de Bogotá Cuentan lo que Piensan, Saben y Sienten sobre el Castigo*. Departamento de Enfermería en Salud Colectiva. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Duque Páramo, Maria Claudia. (2004) *Niñas y Niños Colombianos en los Estados Unidos Cuentan sus Cambios en la Comida*. Tampa, Florida, EE.UU: Universidad del sur de la Florida.

Duque Páramo, María Claudia. (2010) Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En: *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Editorial:

Pontificia Universidad Javeriana. Editores: Maritza Díaz B y Socorro Vásquez. Bogotá, Colombia

Duque Páramo, María Claudia (2013) “Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidad, conceptos, aspectos éticos y métodos.” En: *Salud Colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Durkheim, Emile. (2009). *Educación y Sociología*. Madrid. Editorial Popular. S.A.

González, Columba (2008) “Agencia y estructura en la reivindicación Marxista. Una mirada al campo de la literatura en Raymond Williams y Pierre Bourdieu”. En: *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. III, núm. 5, enero-junio, 2008, pp. 1-13 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México .Distrito Federal, México

Guber, Rosana. (2001) *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Hardman C. (1973) Can there be an anthropology of Children? *Journal of the Anthropological Societe of Oxford*, 4, 501-517

Hirschfeld, L.A (2002) Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104, (2) 611- 627

Huertas, Ricard. (2010) *Maestros y Museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de Valencia

Knauff, B.M (1996) Practices. Beyond Bourdieuiua legacies. En Knauff, B.M (Ed.) *Genealogies for the present in cultural anthropology*. London Routledge.

Leinaweaver, Jeseca. (2010) “Agencia infantil y organización social y cultural del cuidado en Yauyos, Perú.” En: *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Editorial: Pontificia Universidad Javeriana. Editores: Maritza Díaz B y Socorro Vásquez. Bogotá, Colombia

Levine, R& New Rebecca, S. (2008) *Anthropology and Child development*. Oxford: Blackwell Publishing

Lieten, George (2008) “School and education”. Children structure and agency realities across de developing world New York Routledge

Mead, Margaret. (1962). *Educación y Cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Mead, Margaret. (1967) [1935]. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires. Paidós.

Milstein, Diana. Guerrero, Alba Lucy. (2014). “La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas: un ejercicio de desnaturalización y reflexividad.” En: *Pensar las infancias. Realidades y Utopías*. Editores: Jorge E. Marinez y Neyith Ospina. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Montgomery, Heather (2009) *An introduction to Childhood. Anthropological perspectives on children´s lives*. Wiley-Blackwell

Pachón, Ximena (2015) “La infancia y la antropología colombiana. Una aproximación.” En: *Infancia y educación. Un análisis desde la antropología*. Primera Edición. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Piaget, Joan. (1959) *Lenguaje and thought*. Editorial Psychology Press.

Rogoff, Barbara (1984). "Introduction: Thinking and learning in social context". En Rogoff Barbara & Leave Jean. *Everyday Cognition: it's development in social context*. Massachusets. Harvard University Press.

Rogoff, Barbara. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidos. Barcelona. España.

Scheper-Hughes, N. & Fishel Sargent, C. (1998) *Small wars: the cultural politics of childhood*. Berkeley, California, EE.UU: University of California Press.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz, GRANDO Beleni Saléte & ALBUQUERQUE, Marco Alexandre dos Santos (Eds.), (2012) *Educação indígena: Noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* .Florianópolis, Brasil: Editorial da UFSC.

Vygotsky, Lev (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Paidos.

Williams, Raymond. (1980). *Marxismo y literatura*. Editorial Península, Barcelona.

Whitting, B &Whiting, J. (1975) *Children of six cultures. A psycho-cultural Analysis*. Harvard Unibersity Press

Anexos

Anexo 1 :Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información a continuación se presenta para su comprensión del proyecto, sus alcances, riegos, beneficios y derechos que tiene durante éste y para confirmar si desea ser partícipe de éste o no. Si tiene alguna duda o pregunta, consulte a la persona encargada del proyecto.

Título de la Investigación:

Educación fuera del aula.

Un análisis de las habilidades que desarrolla la educación no formal en los adolescentes de hoy en día.

Persona a cargo del estudio: Juliana Hernández Molina.

Lugar del estudio: Centro de ciencia y tecnología Maloka

Descripción del proyecto de investigación:

El proyecto desear realizar una investigación académica sobre los espacios que se pueden considerar como educación no formal y cómo operan éstos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en estudiantes de 12 a 17 años. Partiendo de un trabajo etnográfico y participativo con los estudiantes se desea describir, reflexionar y analizar los escenarios por fuera de la escuela que tienen propuestas educativas y ver qué tipo de habilidades y aptitudes incentivan en los jóvenes de 12 a 17 años que asisten a clases de inglés en el instituto de lenguas Berlitz. Siguiendo esta línea se va a utilizar al Centro interactivo de ciencia y tecnología Maloka y la metodología del centro Berlitz como espacios para la reflexión y el análisis de las dinámicas que operan dentro de los procesos de aprendizaje de ambos. Se espera poder realizar un estudio que reconozca a los adolescentes como agentes activos dentro de la sociedad y dentro de los procesos de aprendizajes en los que ellos están inmersos para así rescatar y visibilizar el rol activo que tiene la juventud en nuestra sociedad y en los medios educativos.

Metodología

Las actividades en las que se verán participes los adolescentes son las siguientes:

Dentro de la sesión de clase de inglés que tienen programadas los niños el día sábado, se va a incluir un segmento en donde vamos a poder aplicar lo que hemos estado aprendiendo durante esas sesiones, en actividades y talleres que vamos a realizar en las instalaciones de Maloka. Estos recorridos y actividades van ser fotografiadas en algunas ocasiones y los productos de estos talleres pueden ser utilizados para el análisis del proyecto.

En un segundo momento, se van a realizar sesiones de grupo en donde discutiremos todos los participantes del recorrido las impresiones, opiniones, gustos y disgustos frente a lo que se acaba de presenciar. Esta sesión va a ser guiada por ciertas preguntas que la investigadora va a realizarles a los participantes pero se espera que sea un espacio para que se dialogue y debata entre ellos los temas propuestas. Esta sesión va a tener una duración de una hora y va a ser grabada por la investigadora.

Beneficios de participar en el proyecto de investigación:

- Los adolescentes que participen tendrán la oportunidad de hacer un recorrido guiado por las instalaciones de Maloka y hacer uso de éstas.
- Los niños y niñas tendrán la oportunidad de discutir y hacer oídas sus opiniones, preguntas o críticas frente a temas de educación en los que ellos se ven inmersos constantemente.
- Los adolescentes podrán practicar el idioma en otros espacios, actividades y experiencias para así poder ponerlo en práctica para mejorar la comunicación.
- Los participantes tendrán el reconocimiento como co investigadores dentro del proyecto final.

Riesgos de participar en el proyecto de investigación

No se conoce ningún riesgo físico o mental por participar en el proyecto.

Confidencialidad de la Investigación

Toda la información que recolecte durante el proyecto va a ser únicamente utilizada para fines académicos de este proyecto de investigación. Solo la investigadora a cargo tendrá acceso a esta información y el producto final será leída por el comité a cargo de la Pontificia Universidad Javeriana. Sin embargo, según los lineamientos propuestos con el Centro de ciencia y tecnología Maloka y Berlitz S.A, se presentará una retroalimentación a ambas instituciones del proyecto de investigación y el análisis que éste arrojo.

Los resultados de este proyecto pueden ser publicados. Para fines confidenciales, aquellos participantes que no deseen que su nombre sea publicado, se mantendrá bajo total anonimato su participación. Los productos que realicen los participantes tales como dibujos, cartas, escritos son de autoría de los adolescentes. Es decisión si desean compartir el original, en caso que no se tomará una fotografía del producto para ser usado en el estudio.

Participación Voluntaria

La decisión de participar en esta investigación es completamente libre. Si usted desea y acepta las condiciones que propone la investigación, como menor de edad, debe consultar con sus padres y pedir la autorización de éstos para que le permitan hacer partícipe del estudio.

Preguntas y Contacto

Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre el proyecto puede comunicarse con Juliana Hernández Molina al 3105677472 o al mail julianahm0813@gmail.com o con María Claudia Duque Páramo, asesora de la investigación, al 3175049095.

Declaración del Investigador

De manera cuidadosa he explicado al participante la naturaleza del protocolo arriba enunciado. Certifico que, basado en lo mejor de mi conocimiento, los participantes que leen este consentimiento informado entienden la naturaleza, los requisitos, los riesgos y los beneficios involucrados por participar en este estudio.

Consentimiento

De manera libre doy mi consentimiento para participar en este estudio. Mis padres o responsables autorizan mi participación en el proyecto. Entiendo que esta es una investigación. He recibido copia de esta forma de consentimiento informado.

_____	_____	_____
Firma del Investigador(a)	Nombre	Fecha
_____	_____	_____
Firma del Responsable	Nombre	Fecha
_____	_____	_____
Firma del Estudiante	Nombre	Fecha

Consentimiento para Tomar Fotografías Participantes

Yo estoy de acuerdo en que me tomen fotografías como parte de la investigación titulada “*Educación fuera del aula. Un análisis de las habilidades que desarrolla la educación no formal en los adolescentes de hoy en día.*” Entiendo que la investigadora me tomará fotos con el fin de ver y analizar mi participación en la sesión de grupo. He sido informado de que las fotografías pueden ser presentadas en el proyecto final de la investigadora que va a ser entregada en la Universidad Javeriana y en los informes que sean entregados a Berlitz y el Centro interactivo

de ciencia y tecnología Maloka.

Firma del Responsable

Nombre

Fecha

Anexo 2: Guía para sesiones de grupo

Guía para sesiones de grupo

Tema: Museos como medios educativos

Comenzar discutiendo sobre las experiencias de los niños en los museos.

Preguntas guía:

- ¿Alguna vez han ido a un museo? ¿A cuáles?
- ¿En dónde? ¿De qué trataba?
- ¿Qué hiciste en la visita al museo?

- ¿Recuerdas algo que llamó tu atención?
- ¿Volverías a visitar ese museo? ¿por qué?
- ¿Por qué crees que existen los museos?

- ¿Creen que existe algún mensaje importante que los museos quieren transmitir?

Actividad:

Dividir a los niños en parejas y asignarles que diseñen un museo sobre la vida marina.

Preguntas guía:

- ¿Cómo sería arquitectónicamente?
- ¿Qué objetos expondrían?
- ¿Qué características particulares tendría su museo?
- ¿Qué actividades harían para los niños?

Tema: Experiencias y opiniones de los niños sobre los espacios de aprendizaje que han sido partícipes.

Comenzar discutiendo sobre las experiencias de los niños en sus propios colegios u otros que conozcan.

Preguntas guía:

- ¿Cuál es su colegio? ¿cómo es su colegio?
- ¿Hay algún aspecto que les gustaría cambiar?
- ¿Recuerdan una materia o profesor en particular? ¿por qué?
- ¿qué actividades hace su colegio que les gusta?

Sobre Berlitz

- ¿Qué les gusta de clases en Berlitz?
- ¿Cuál es la diferencia entre su colegio y Berlitz?
- ¿Por qué vienen a clases los sábados?
- ¿Fue idea de ustedes o de sus papás?
- ¿Creen que en estas actividades aprenden cosas útiles?
- ¿Creen que podrían dejar el colegio y acudir a otros programas?

Actividad:

Todos se convierten en el rector de su colegio y tienen que hacer un discurso en donde expresen lo que significa para ustedes la educación y qué cambios piensan realizar en su colegio.

Preguntas guía

- ¿Cuál es la misión del colegio?
- ¿Qué tipo de sanciones pondrían?
- ¿Qué prohibirían y qué permitirían?
- ¿Qué materias dictarían?
- ¿Qué ofrecerían para sus estudiantes como actividades extracurriculares?

Anexo 3: Modelo de Ficha de Observación

NOMBRE	
LUGAR	
FECHA	
TIEMPO	
TEMA	

DIARIO DE CAMPO
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO GENERAL DE OBSERVACIÓN (lugar, tiempo, participantes, actividades, etc)

DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS CENTRALES - LO QUE ACONTECE	APRECIACIONES PERSONALES <i>lo que me acontece como observador/a</i>

FICHA DE CAMPO	
LUGAR Y FECHA	
RELEVANCIA DEL ASPECTO O TEMA CON EL OBJETO DE SISTEMATIZAION	
EXTRACTOS MÁS RELEVANTES TOMADOS DEL DIARIO DE CAMPO	
<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones o hechos relevantes: • Citas textuales: 	
CONVERSACIONES SOSTENIDAS Y PREGUNTAS FORMULADAS A LAS PERSONAS <i>(lo que le acontece a las y los actores de la situación observada)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • 	
QUÉ NUEVAS PREGUNTAS SURGEN PARA NUTRIR EL EL ANÁLISIS?	
ANÁLISIS	
Uno de los puntos de análisis sería preguntarnos si en ese tipo de talleres que se manejan en la clase	