

Las niñas y los niños como sujetos de derechos.
Una propuesta de fortalecimiento desde el paradigma socio crítico.

Arias Castañeda Laura Dayana
Ruiz Roldan Eydy Tatiana
Zambrano Galeano Lady Daniela.

Universidad Piloto de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología

Bogotá, D.C 2022

Las niñas y los niños como sujetos de derechos.
Una propuesta de fortalecimiento desde el paradigma socio crítico.

Arias Castañeda Laura Dayana
Ruiz Roldan Eydy Tatiana
Zambrano Galeano Lady Daniela.

Trabajo de grado para optar al Título de Psicólogo

Asesor: Diana Carolina Urbina Vanegas
Psicóloga

Universidad Piloto de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología

Bogotá, D .C 2022

Dedicatoria

Se dedica esta tesis principalmente a Dios y a nuestras familias, quienes nos han brindado apoyo incondicional en cada paso de esta investigación y a lo largo de nuestra carrera profesional. De igual forma, dedicamos la investigación a las comunidades que participaron en el desarrollo de la misma.

Agradecimientos

Agradecemos a la docente de la institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez sede Córdoba Alto Carmen Lucia Rojas de Cortés, a los líderes de la biblioteca comunitaria Baúl de letras, Jean Pool Sánchez Pineda, Giovanna Rodríguez Ballén y Blanca Pineda, quienes nos permitieron acercarnos a las comunidades y compartir sus historias y actividades con nosotras.

Así mismo, a todos los niños que participaron en las actividades y se entusiasmaron cada vez que nos veían, a ellos que nos permitieron aprender de sus opiniones y experiencias.

De igual forma agradecemos el acompañamiento y dirección de nuestra supervisora, la docente y psicóloga Diana Carolina Urbina por formar parte de esta investigación y guiarnos hacia el cumplimiento de nuestros objetivos

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	3
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Planteamiento del problema	13
Antecedentes de la investigación	22
2016-2017: Pensamientos, opinión y palabra	30
2018: Posturas, participación, derechos, subjetividad y formación ciudadana	33
2019: Participación de los NNA en diferentes contextos y edades	37
2021: Experiencias y escenarios de participación	39
Objetivos	43
Objetivo General	43
Objetivos Específicos.....	43
Justificación	44
Marco Teórico	49
Paradigma sociocrítico	49
Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA).....	52
Participación.....	56
Fortalecimiento.....	64
Marco metodológico	70
Participantes	76
Resultados	78
Acercamiento a las comunidades	79
Plan y proceso de fortalecimiento	81
Módulo 1-Sensibilización	85
Taller 1: Revisando nuestro rol: Zona Rural	85
Taller 1: Revisando nuestro rol. Zona Urbana	90
Taller 2: Desde nuestro contexto: Zona Rural	94
Taller 2: Desde nuestro contexto: Zona Urbana	97
Módulo 2- Participación.....	102

Taller 3: Una figura llamada participación. Zona Rural.....	102
Taller 3: Una figura llamada participación. Zona Urbana	105
Taller 4: Que se vale y que no en el derecho a participar. Zona rural	107
Taller 4: Que se vale y que no en el derecho a participar. Zona Urbana	110
Módulo 3- Derechos de niños, niñas y adolescentes.....	115
Taller 5: ¿Qué veo en la pared? Zona Rural.....	115
Taller 5: ¿Qué veo en la pared? Zona Urbana	118
Taller 6: Sembrando nuestra huella. Zona Rural	121
Taller 6: Sembrando nuestra huella. Zona Urbana	123
Módulo 4- Cierre.....	126
Taller 7: Coleccionando los derechos. Zona Rural.....	126
Taller 7: Coleccionando los derechos. Zona Urbana:	128
Taller 8: La temporada del arte. Zona Rural:.....	131
Taller 8: La temporada del arte. Zona Urbana:.....	134
Entrevista a la docente encargada de la zona rural	138
Entrevista a una de las líderes de la comunidad, en la zona urbana:	140
Discusión de resultados.....	143
Conclusiones	155
Referencias.....	157
Anexos	172

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Contenido programa de fortalecimiento</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 2. Categorías de aprendizaje módulo 1.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabla 3. Categorías de aprendizaje módulo 2.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 4: Categorías de aprendizaje módulo 3</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 5. Categorías de aprendizaje módulo 4.....</i>	<i>137</i>

Índice de figuras

Figura 1. Murillo Esteban Bartolomé (siglo XVII). Niños jugando a los dados.....	13
Figura 2. Francois Bunel II (Hacia 1552). Príncipe de Navarra.	14
Figura 3. (1802). Niños trabajadores de una fábrica en la Inglaterra victoriana.....	14
Figura 4. Lewis Hines. (1909). Niños trabajando en una máquina textil en Georgia.....	15
Figura 5. (1923). Save the children. Las fundadoras de la Organización Save the children.....	16
Figura 6. Gráfica sobre las disciplinas de las investigaciones consultadas en antecedentes.....	22
Figura 7. Niños de la escuela del lugar.....	85
Figura 8. Niños de la escuela del lugar realizando el primer taller del programa.....	87
Figura 9. Cartografía individual de uno de los niños.....	87
Figura 10. Resultado de las cartografías individuales del primer taller.....	88
Figura 11. Biblioteca baúl de letras.....	90
Figura 12. Conjunto “el paraíso”.....	90
Figura 13. Niños realizando la cartografía corporal.....	91
Figura 14. Niños realizando el primer taller del programa.....	92
Figura 15. Resultados del primer taller.....	93
Figura 16. Grupos 1 del segundo taller del programa.....	95
Figura 17. Grupos 2 del segundo taller del programa.....	96
Figura 18. Resultado cartografía social grupo 1.....	96
Figura 19. [Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultado cartografía social grupo 1.....	97
Figura 20. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Actividad inicial “sillas musicales”.....	97
Figura 21. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Grupos de niños para realizar la cartografía.....	98
Figura 22. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía primer grupo.....	98
Figura 23. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía segundo grupo.....	99
Figura 24. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía tercer grupo.....	99
Figura 25. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 1.....	100
Figura 26. Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Origami 1.....	103
Figura 27. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Origami 2.....	104
Figura 28. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Origami 1.....	106
Figura 29. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Origami 2.....	106
Figura 30. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Twister 1 grupo.....	109
Figura 31. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Twister grupo 2.....	109
Figura 32. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Grupo 1 pintando.....	111
Figura 33. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Resultados de ejercicios.....	112
Figura 34. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Golosa.....	113
Figura 35. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 2.....	113
Figura 36. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Actividad parejas.....	116
Figura 37. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Actividad de dibujos.....	117
Figura 38. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Parejas.....	118
Figura 39. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultados dibujos.....	119
Figura 40. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) datos de las habilidades.....	121
Figura 41. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Sembrando.....	122
Figura 42. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Juego dados de las habilidades.....	123
Figura 43. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Sembrando.....	124
Figura 44. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 3.....	125
Figura 45. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Actividad mural.....	127
Figura 46. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultado del mural.....	128

Figura 47. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Inicio del mural.	129
Figura 48. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultado mural.....	130
Figura 49. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Pintando temporada de arte.	132
Figura 50. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultados temporada de arte.....	133
Figura 51. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Materiales portarretratos.	134
Figura 52. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultados portarretratos.	134
Figura 53. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 4.	137

Resumen

La presente investigación, tuvo como objetivo desarrollar un proceso de fortalecimiento comunitario desde el derecho a la participación, el cual está dirigido a la población infantil de 6 a 13 años, que hacen parte del territorio rural ubicado en la vereda Córdoba alto de Chiquinquirá Boyacá y del territorio urbano en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. La iniciativa para esta investigación surge de la evidencia del adultocentrismo que se impone a los niños en su actuar como sujetos sociales.

El tipo de investigación empleado es de corte cualitativo, se aplica la metodología de investigación acción participante (IAP), en donde las personas que participan proporcionan de forma significativa al proceso de investigación, sin importar el nivel de desarrollo en el que se encuentran. Adicionalmente, para el análisis de información se emplea la técnica de sistematización de experiencias.

Se emplearon además las categorías: paradigma sociocrítico, derechos de los niños, niñas y adolescentes, participación y fortalecimiento. Los resultados se encuentran divididos en 4 módulos: sensibilización, participación, derechos de los niños y las niñas y cierre. Allí se evidenció categorías de aprendizaje como: derechos desde las acciones diarias, opinión y participación, contexto familiar-escolar, relación de la escucha y actividades de interés.

Palabras claves: participación, derechos del niño, adultocentrismo, fortalecimiento.

Abstract

The objective of this research was to develop a process of community strengthening from the right to participation, which is aimed at the child population from 6 to 13 years old, who are part of the rural territory located in the village of Córdoba Alto de Chiquinquirá Boyacá and the urban territory in the town of Ciudad Bolívar in Bogotá. The initiative for this research arises from the evidence of the adultcentrism that is imposed on children in their actions as social subjects.

The type of research used is qualitative, applying the methodology of Participatory Action Research (IAP), related to the people who participate provide a significant contribution to the research process, regardless of their level of development. Additionally, the systematization of experiences technique is used for the analysis of information.

The following categories were also used: sociocritical paradigm, children's rights, participation and empowerment. The results are divided into 4 modules: sensitization, participation, children's rights and closing. There, learning categories such as: rights from daily actions, opinion and participation, family-school context, listening relationship and activities of interest were evidenced.

Key words: participation, children's rights, adult-centeredness, empowerment.

Introducción

Esta investigación se encuentra enfocada en la concepción de los niños y adolescentes como sujetos de derecho, es decir, se percibe al niño como sujeto social, el cual tiene derecho a participar activamente sobre su vida. Así mismo, se realizó una comprensión de las dinámicas entre la zona rural y la zona urbana, con el fin de investigar y abordar los aspectos que ofrecen estos contextos con relación a los derechos de la infancia.

En primera instancia, nos referimos a la zona urbana de Ciudad Bolívar, una de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá, la cual está ubicada al suroccidente de la misma, en este territorio se trabajó con niños de un rango de edad de 6 a 13 años, que hacen parte de la biblioteca baúl de letras y saber, y la comunidad de niños pertenecientes al barrio “el Ensueño”. En segunda instancia, se encuentra la zona rural de la vereda de Córdoba Alto ubicada al suroccidente del municipio de Chiquinquirá Boyacá en donde se trabajó con niños y niñas en un rango de edad de 6 a 11 años, pertenecientes a la comunidad estudiantil de básica primaria de la escuela rural del Instituto Educativo Técnico Industrial Julio Flórez sede Córdoba Alto.

Esta investigación se abordó desde el paradigma socio-crítico y desde una metodología cualitativa, utilizando la Investigación acción participante (IAP). La recolección de datos se realizó desde la observación participante, el diario de campo, y finalmente para el análisis de información se estableció la sistematización de experiencias. El propósito de esta investigación es desarrollar un proceso de fortalecimiento comunitario, dirigido a esta población infantil en la localidad de Ciudad Bolívar y en el territorio rural en la vereda Córdoba Alto de Chiquinquirá Boyacá.

Teniendo en cuenta lo anterior, se tuvieron en cuenta las categorías de fortalecimiento desde los autores Montero, Musito & Buelga, y Vidal. Participación desde Hart, Crowley, y Liebel. Finalmente, derechos de los niños, niñas y adolescentes, desde la Convención internacional de los derechos del niño, López y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Así mismo, los resultados se dividieron en 4 módulos, los cuales abarcaban cada uno de los objetivos específicos propuestos para esta investigación. Cabe señalar, que los resultados obtenidos se analizan desde la postura disidente a la adultocentrista, la cual se enfoca en darle protagonismo a las voces y experiencias de los niños. Finalmente, se pudo evidenciar que el objetivo principal de este proyecto se logró. Sin embargo, como menciona Montero (2004) el fortalecimiento es un proceso que no finaliza.

Planteamiento del problema

Para el planteamiento del problema, se investigó sobre la transformación de los derechos de los niños, iniciando desde la percepción de la infancia en el siglo IV hasta la actualidad, allí fue posible observar los diferentes hitos que se presentarán a continuación en orden cronológico.

La concepción de la infancia tiene un carácter histórico y cultural, y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones según el contexto histórico (Jaramillo, 2007). Hasta el siglo IV, Delgado (1998) (citado por Gallego, 2014) resalta que la infancia en Europa era considerada como criaturas inferiores y de poco valor. De igual forma, Escobar (2003) plantea que son contemplados como adultos en miniatura que están fuera del contexto social y solo son tomados como sujetos que crecerán y desarrollarán las funciones del adulto. Para la edad media (del siglo V al XV) la visión de la infancia en Europa



Figura 1. Murillo Esteban Bartolomé (siglo XVII). Niños jugando a los dados.

cambió para estar determinada por una cosmovisión cristiana, donde son vistos como seres angelicales, en ellos se encuentra la existencia del alma y, por tanto, una necesidad de educarlos para conservar su pureza, es por ello; que los niños no podían debatir y opinar, pues era considerado un acto de rebeldía; durante este tiempo el rol de los niños era pasivo y quien elige cómo y qué enseñar es la iglesia (Gallego, 2014).

En la época del renacimiento (siglos XV hasta XVI) el ser humano recobra el lugar central que había perdido, en esta etapa la visión adultocéntrica se diluye un poco y existe un interés generalizado por la infancia, manifestando diferentes actitudes, que se evidenciaban en

ropa diferente, juguetes y literatura apropiada según la edad. Por tanto, inicia el reconocimiento de la subjetividad y modo de ser del niño en el mundo (Gallego, 2014). En la ilustración (siglo XVIII hasta los primeros años del siglo XIX) el niño o niña era designado con el término *poupart* el cual significa muñeca. En este sentido, Badinter (1991) citado por Gallego (2014) aclara que los niños son vistos como una especie de criatura sin personalidad o como un juguete en manos de personas adultas que cuando se deja de



Figura 2. Francois Bunel II (Hacia 1552). Príncipe de Navarra.

divertir deja de funcionar, siguiendo esta línea, se creía que los niños y niñas en esta época carecían de valor y estaban disponibles a los intereses y necesidades de la persona adulta.

Cabe resaltar que la revolución industrial (de 1760 a 1840) es un periodo de vulneración de los derechos del niño, puesto que, en el inicio de esta época en Inglaterra, obligan a muchos niños de tan solo 4 años de edad a ser empleados en diferentes organizaciones de trabajo, debido a que muchas familias quedan sin sustento económico. Estos niños trabajan

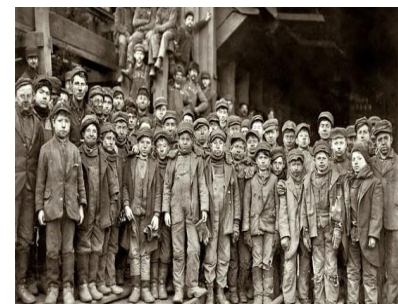


Figura 3. (1802). Niños trabajadores de una fábrica en la Inglaterra victoriana.

durante largas horas en labores peligrosas ganándose solo el 10-20% del salario de los adultos, aunque su productividad era similar. Algunos de los trabajos en los que se desarrollaban eran: aprendices de construcción o empleo doméstico, otros trabajaban en fábricas de cerillas, cerámica, textiles y de vidrios (Escobar, 2012).

Con la expansión de la revolución industrial en el resto de Europa y Estados Unidos se generalizó la explotación infantil, con situaciones precarias e indignantes (Ramos, 2019). Es por ello que 1802 aparecen las primeras leyes laborales, estas estaban destinadas a proteger a las mujeres y los niños, estas normas apremiaban a los empresarios para garantizar las jornadas

reducidas y de descanso, con el fin de prevenir los efectos negativos de las actividades en exceso. De igual manera, estas leyes prohíben los trabajos nocturnos en las industrias peligrosas, debido a que, empezaron a preocuparse por el desarrollo y salud de los niños, regulando sus jornadas y horas de trabajo, esto para que los infantes pudieran asistir a la escuela e impulsar las medidas de higiene y seguridad en las organizaciones (Escobar, 2012).

Una de las primeras leyes en aparecer es la denominada *The Health and Morals of Apprentices Act* (la ley de la salud y la moral de los aprendices) en Inglaterra, esta tenía el objetivo de regular las condiciones de los aprendices, estableciendo un máximo de doce horas de trabajo diario para los niños, preocupándose por su educación y formación religiosa, además de la prohibición del trabajo por la

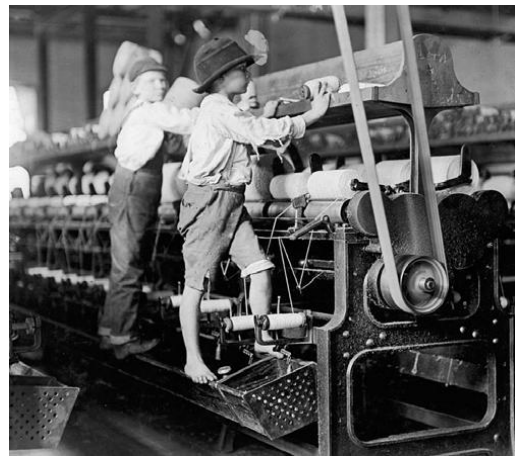


Figura 4. Lewis Hines. (1909). Niños trabajando en una máquina textil en Georgia

noche. De igual forma, esta ley incorporó las primeras disposiciones sobre higiene en el espacio de trabajo, ya que, obligaba a los dueños a tener los establecimientos ventilados para evitar los efectos negativos de por ejemplo los gases nocivos. Finalmente, les sugería habitaciones separadas por sexos, y en ellas mínimo una cama por cada aprendiz. Sin embargo, esta ley no fue efectiva, debido a que muchos industriales no la conocían, además las sanciones establecidas y el sistema de inspección (Una visita anual de dos inspectores nombrados por el juez local) no eran suficientemente disuasorias y en las grandes industrias eran contratados como “Free children” o “Children-workers” en vez de “apprentices”, lo que permitiría a los empresarios no cumplir con las normas (Ramos, 2019).

La inglesa Eglantyne Jebb y su hermana Dorothy fundaron la organización *Save the Children Union* (Unión Internacional de Socorro a los niños), que en 1920 dio paso a la

constitución de la Internacional Save the Children Union (Unión internacional de Socorro a los niños), con una sede en Ginebra. En 1923 Eglantyne redacta la primera Declaración de los derechos del niño, la cual consta de 5 puntos que evidenciaban al niño como un objeto de protección y no de derechos, estas obligaciones eran: dar a los niños medios necesarios para su



Figura 5. (1923). Save the children. Las fundadoras de la Organización Save the children.

normal desarrollo, tanto material como espiritual; alimentar al infante hambriento; ayudar al infante deficiente; recuperar al niño delincuente y recoger y socorrer al huérfano, él debe de ser protegido de cualquier explotación y; debe ser educado en la conciencia de que sus talentos deben ser dedicados al servicio del prójimo (Rea-Granados, 2016).

Por otro lado, en 1924 la Sociedad de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children Fund, está expresa que todas las personas deben tener en cuenta los derechos de los niños reconocidos en el acta y mencionados anteriormente. Esta Declaración, sería adoptada y ratificada por primera vez en 1934 por la sociedad de Naciones Unidas. Posteriormente, una vez constituida la ONU en 1945, el Consejo Económico y Social de la nueva organización recomendaría retomar la Declaración y actuar en favor de la infancia. Como resultado de esos trabajos, en 1950 se creó el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Ferrer, 2008). En este sentido, la declaración de los Derechos del Niño se aprobó el 20 de noviembre de 1959 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Esta es considerada la primera declaración universal en el ámbito de las Naciones Unidas desarrolladas para un grupo específico, en este se expresan 10 derecho, algunos de estos son: la atención en salud, la educación y un entorno de apoyo (Balsera y Garmendia, 2006).

En 1966 con el Pacto internacional de los Derechos civiles y políticos y el pacto internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales (DESC), los Estados se comprometen a defender la igualdad de derechos para todos los niños (UNICEF, s.f). De igual manera, La Asamblea general de las Naciones Unidas a final de 1989 aprueba la Convención sobre los Derechos del Niños, que entró en vigor en septiembre de 1990. Esta convención recoge, en sus primeros 41 artículos, los derechos humanos de todos los niños y niñas menores de 18 años, adicionalmente establece claras obligaciones por parte de los Estados (Balsera y Garmedia, 2006).

En 1998 se aprueba el Plan a Plazo Medio (PPM) para el período de 1998-2000 dicho plan se ha conformado con base en lo aprendido en el proceso de implementación del Plan de Acción de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia y a lo largo de una serie de ratificaciones, que casi han logrado alcance universal, de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Este PPM requiere un enfoque holístico, que propicie la intervención y participación de los niños y adolescentes en los procesos de toma de decisiones relativas a sus propias vidas, y establece como prioridad para la acción de UNICEF la intervención de la comunidad, de la sociedad civil y de los niños mismos en el diseño e implementación de las acciones a favor de los niños.

Es importante señalar que en el año 2000 se ratificó el Protocolo facultativo de la Carta Internacional sobre los Derechos del Niño, que trata la participación de los niños en conflictos armados, actualmente, su ideal y carácter contundente son universalmente aceptados. Sin embargo, su funcionamiento puede mejorar y aún es necesario transformar las palabras en acciones, pues actualmente un niño muere de hambre cada 5 segundos, por lo tanto, es esencial unificar la teoría con la práctica.

Desde la aprobación de la Convención de los derechos de la infancia (CDI) se han recogido un extenso articulado de los derechos especiales que deben corresponder a los menores por su situación especial, asegurando que toda la infancia tenga derechos de ciudadanía expresados en el ámbito civil, político, social, económico y cultural. Cabe resaltar que, CDI ha desarrollado diversas iniciativas nacionales e internacionales de defensa de los derechos de la infancia y se ha convertido en un texto reconocido por todo tipo de plataformas que trabajan en la atención a la infancia. Un ejemplo de esto sería el programa de Naciones Unidas del 2002 al 2012: “Un mundo apropiado para los niños”, que contiene compromisos concretos que deben ser alcanzados por los países miembros, el trabajo que desarrollan instituciones como UNICEF, el Consejo de Europa y la articulación de plataformas internacionales de instituciones de defensa de derechos, entre las que cabe destacar especialmente la European Network of Ombudspersons for Children (ENOC). Asimismo, una simple mirada a la labor de organizaciones no gubernamentales como Save the Children of Children's Rights Information Network da cuenta de hasta qué punto la CDI constituye la hoja de ruta de la labor de estas organizaciones (Bonal, 2009).

Ahora bien, en cuanto al ámbito nacional, Colombia ratifica la convención de los derechos de los niños por medio de la Ley 12 de 1991. Adicionalmente, en la Constitución Política de Colombia de 1991, en el art. 44, se establecen los derechos fundamentales de los niños entre los cuales se encuentra:

“La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también

de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (p. 7).

De igual forma, a través de la Ley 1098 de 2006 se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia, el cual tiene como finalidad garantizar a los NNA el pleno desarrollo, centrado en el ambiente familiar y la comunidad, el cual debe tener en cuenta el amor, la felicidad y la comprensión. Asimismo, prevalece el reconocimiento de la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. El objetivo de esta ley es establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los NNA, donde se garantice el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento.

Siguiendo la línea nacional, para el Decreto 939 de 2013, establece las mesas de participación de los NNA. Este es visto como un espacio de encuentro, en el cual se posibilita el diálogo, los acuerdos y el desarrollo de acciones. Estas mesas deben ser promovidas por las Mesas de Infancia, adolescencia y Familia (MIAFF), que con apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), diversas alcaldías y gobernaciones, han logrado dinamizar estas mesas y avanzar hacia una participación significativa e involucrar a los NNA en decisiones sobre los asuntos relevantes del territorio (ICBF, 2021). En este mismo año, a través de la Ley 1622 se expide el estatuto de ciudadanía juvenil, el objetivo del mismo se centra en establecer el marco institucional que garantice a los y las jóvenes el ejercicio de ciudadanía juvenil en los

diferentes ámbitos de su vida, gozando así de sus derechos reconocido y ratificados en los diferentes Tratados Internacionales; esta ley tiene como finalidad garantizar el reconocimiento de las juventudes en la sociedad como sujetos de derechos y protagonistas del desarrollo de la Nación desde el ejercicio de la diferencia y la autonomía. Los consejos consultivos de NNA son escenarios donde mediante una serie de actividades los NNA brindan sugerencias y recomendaciones para garantizar su derecho a la protección integral (ICBF, 2019).

En cuanto a la localidad de Ciudad Bolívar se observa una alta participación de niñas, niños y adolescentes en las sesiones de los Consejos Consultivos Locales de Participación, en estos espacios se les garantiza ser escuchados y tenidos en cuenta en cada uno de los escenarios, además de garantizar una inclusión de temáticas que les afecten en los escenarios locales. Para 2017, estos consejos estuvieron conformados por 308 NNA (secretaría de integración social, 2018), de los cuales 22 NNA, participaron en diferentes escenarios de consulta e incidencia locales, sobre todo los Consejos Locales de Política Social-CLOPS realizado en 14 localidades (Comité Distrital de Infancia y adolescencia- CODIA, 2017). No obstante, el aumento en número de participación no garantiza este derecho, adicional a esto en los informes no especifican el cómo se realiza la participación de los niños dentro de estos consejos.

Por otra parte, en el departamento de Boyacá de acuerdo con el diagnóstico de primera infancia, adolescencia, juventud y fortalecimiento familiar (2020), establece que desde el derecho a la participación los niños y niñas deben establecer un juicio propio. Adicional a esto, debe apoyarse la construcción de una opinión por parte de los NNA para garantizar una participación auténtica. A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, en las mesas de participación, se tiene como fundamento que la participación se realice de manera práctica y significativa, logrando un mayor número de NNA, esto con el fin de que los mismos se informen y participen en la formulación de proyectos y propuestas de contribución al territorio.

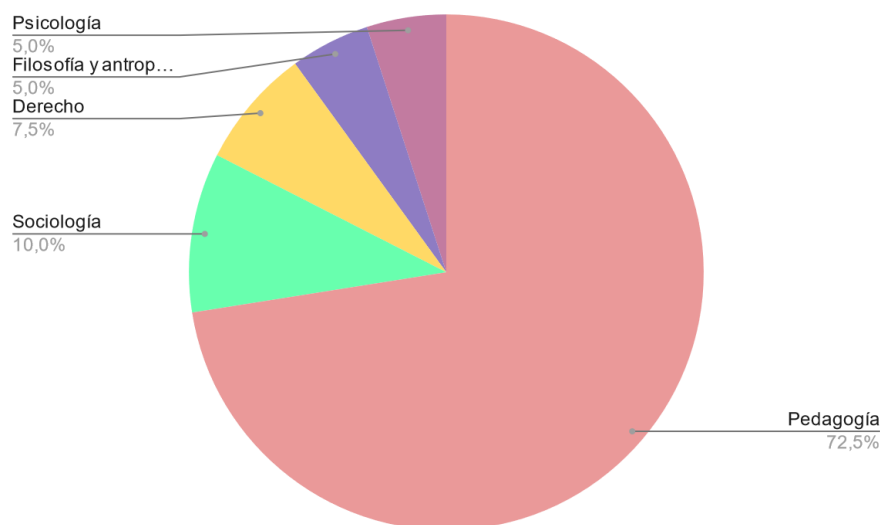
Sin embargo, en cuanto al municipio de Chiquinquirá el derecho a la participación no se encuentra enfocado hacia la infancia, 24 representantes conforman las mesas de participación y sus acciones están enfocadas en trabajar en el plan de acción territorial (Plan de desarrollo territorial (PDT), 2020).

Después de esta revisión histórica sobre los derechos de los niños y las niñas, y evidenciando que la postura adulto centristas es mantenida hasta la actualidad surgieron las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones en las que se ejercen los derechos de los niños y niñas que viven en Ciudad Bolívar y Chiquinquirá? ¿Cuáles son los derechos primordiales de los niños y niñas en Ciudad Bolívar y Chiquinquirá? ¿Cuál es el rol de los niños y niñas como sujetos de derechos en el territorio urbano y rural? No obstante, con el fin de aportar a la postura disidente a la adultocentrista la pregunta central de esta investigación es: ¿Cómo realizar un proceso de fortalecimiento comunitario desde el derecho a la participación en los territorios de Ciudad Bolívar y Córdoba Alto con la población infantil de 6 a 13 años?

Antecedentes de la investigación

Con el propósito de sustentar esta investigación realizada con niños y niñas de la vereda Córdoba Alto de Chiquinquirá Boyacá y la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Se realiza la búsqueda de investigaciones en bases de datos como Proquest, Scielo y Redalyc, a partir de las categorías de “participación infantil AND derechos infantiles”, desde el 2016 hasta el 2021, con un total de 27 investigaciones. Cabe resaltar que, 10 de estas investigaciones son tomadas del estado del arte desarrollado por Castro, Ezquerria y Argos (2016), las cuales se entran en la pedagogía sobre los procesos de participación en contextos académicos. En total, es posible evidenciar en las 27 investigaciones que 82,3% de las investigaciones son cualitativas. De estas investigaciones, el 72,5% han sido de pedagogía, el 10% son de sociología, el 7,5% son de derecho, el 5% son de filosofía y antropología y finalmente el 5% son de psicología, como se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 6. Gráfica sobre las disciplinas de las investigaciones consultadas en antecedentes



Elaboración propia. Gráfica de las disciplinas de investigación consultadas en antecedentes.

Teniendo en cuenta el gráfico anterior, es posible evidenciar que la mayor disciplina que ha trabajado sobre los derechos de los niños y niñas es la pedagogía. No obstante, algunas de estas investigaciones estuvieron centradas en el fortalecimiento desde esta disciplina, como es el caso del estado del arte, presentado a continuación, donde fue posible observar, como a través de la pedagogía se fortalece el conocimiento y la participación de los niños y niñas en sus diferentes contextos. Se resalta que, por la especificidad de las características de la población a trabajar, los antecedentes de investigación se desarrollan desde diferentes países. Se presentan las 10 investigaciones, las cuales fueron trabajadas en el estado del arte de Castro, Ezquerria y Argos (2016), en orden cronológico desde el 2001 hasta 2014.

La primera investigación, es realizada por Sonja Sheridan y Ingrid Paramling (2001), titulada “Children’s Conceptions of Participation and influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality”, el objetivo principal de esta investigación se basa en tomar la concepción de los niños de 5 años sobre su decisión y toma decisiones, ante su experiencia, sus procesos de aprendizaje y su entorno, complementándose con la experiencia de influencia del niños con la calidad pedagógica del centro preescolar, en donde se observa que los niños con una alta calidad de estudio experimentan mayor participación y oportunidad que los niños de baja calidad. La metodología empleada en la investigación fue la escala de calificación del entorno de la primera infancia (ECERS), la cual se basa en la capacidad de tener en cuenta la perspectiva del niño y observar en la escala la calidad de relación de los niños para tomar la iniciativa, participar y comunicarse. Los resultados reflejan que es vital para los niños participar en la toma de sus decisiones y el significado que le dan al concepto “decidir”. Se cierra a la investigación mostrando el vacío principal, el cual se centra en la poca información de como las escuelas de alta calidad manejan las interacciones y la comunicación en varias situaciones pedagógicas en la escuela infantil.

La segunda investigación, es desarrollada por Sue Dockett y Bob Perry (2005), realizan una investigación cuyo objetivo es registrar e informar sobre las realidades de la vida de los niños cuando empiezan a ir a la escuela, reconociendo que son expertos de sus propias vidas y mostrando que los adultos tienen una comprensión limitada de las experiencias y vidas de sus hijos. De esta forma, la metodología consistió en una discusión en el aula de clases, la toma de fotografías, los comentarios de las fotografías y la creación de libros y como resultados en términos generales, reflejan las diferencias de los contextos en donde se encuentran los niños ya que estos desempeñan un papel fundamental en los focos de atención de los mismos, además de observar que los niños eran competentes en la forma de compartir asuntos de importancia con los demás. Así mismo los autores destacan la importancia de la participación de los niños en la investigación lo que implica algo positivo ya que para ellos debe surgir esa participación al momento de dar su punto de vista y perspectivas de lo hablado. Finalmente, los autores señalan que se deben crear más espacios en donde a los niños, se les puedan escuchar sus voces y oír realmente lo que dicen, recordando que los niños no existen de forma aislada.

La tercera investigación realizada por Jhoanna Einarsdottir (2007) titulada “Research with children: methodological and ethical challenges”, el cual tuvo como objetivo la convicción que tienen los niños, al igual que los adultos ya que son ciudadanos con opiniones y perspectivas propias, los cuales tienen competencias y derechos a ser entendidos al momento de hablar por sí mismos, por otro lado, para desarrollar este estudio se realizó con niños de 2 a 6 años en Islandia, buscando las perspectivas y opiniones frente a su entorno como niños de prima infancia, enfocados en lo que les gusta y no, por medio de entrevistas individuales y grupales. Por otra parte, los resultados encontrados indican que los espacios y las actividades realizadas por los niños de diferentes zonas se encontraban de acuerdo con muchas cosas reflejando su punto de vista, sin embargo, algunos resultados muestran que los niños se centraban en cosas diferentes cuando se encontraban solos, que cuando tenían un adulto a su

lado. Finalmente, uno de los vacíos encontrados se basa en la poca comprensión reflejada por los niños frente a sus ideas, acciones y experiencias ya que los adultos son quienes eligen el tema y dan su punto de vista.

La cuarta investigación realizada por Coleyshaw, Whitmarsh, Joping & Hadfield (2010) titulada "Listening to children's perspectives: improving the queality of provision in early years setting", la cual tuvo como objetivo indagar en la manera en la cual los profesores, enfrentan la perspectiva de los niños en los entornos escolares. Para ello, se seleccionaron 6 centros de atención, desde la fotografía y los debates reflexivos con los niños y niñas de los centros especialistas. Como resultado, se tuvieron en cuenta tres etapas. La primera, facilitar la elección de los niños, allí se establece que la participación y opinión de los niños, es tomada en cuenta solo desde el acceso a los recursos que tuvieran, es decir, se consideraban sus perspectivas en términos de acceso a las actividades. En la segunda etapa, de la consulta con los niños, adopta un enfoque más consultivo para trabajar con los puntos de vista de los niños, aunque sigue siendo limitado, especialmente en relación con el desarrollo de la criticidad en los niños. Finalmente, la tercera etapa de co-contrucción de los niños, donde se muestran 3 nociones críticas de las perspectivas de los niños y un profundo conocimiento y comprensión de cómo facilitar y apoyar la participación de los niños. La perspectiva de los niños, se centra en las siguientes implicaciones: la comprensión de sus perspectivas, la capacidad de liderazgo, capacidad de relacionar las perspectivas juntos con las etapas de desarrollo y la capacidad de tratar los conflictos y las tensiones entre las opiniones de los niños. Se cierra el artículo estableciendo que es el mayor vacío del mismo, se centra en no mostrar la voz de los niños.

La quinta investigación realizada por Contreras, Gonzalo, Pérez y Javier (2011), titulada "Participación invisible: niñez y practicas participativas emergentes", la cual tuvo como objetivo sintetizar varios conocimientos enfocado a la participación infantil, la

participación social de los niños y niñas, la vinculación directa a comunidades, por medio de la subjetividad de niños que están en instituciones que apoyan la infancia, por otro lado, la metodología utilizada fue de carácter cualitativo e inductiva, buscando un avance en los elementos más relevantes para los NNA respecto a su participación, por medio de datos proporcionados por ellos mismos, para así analizar sus discursos y permitir una mejor comprensión de sus vivencias. Los resultados obtenidos en el análisis muestran que las dos zonas están muy lejos de generar una cultura de derechos, sin embargo, algunos niños y niñas participan para poder tomar su rol como protagonistas de sus propias vidas y la sociedad en donde se encuentran. Por último, algunas limitaciones encontradas fue la demanda de espacios entre la cultura de la niñez al momento de crear un grupo, es así que hoy en día las instituciones no ejercen acciones participativas frente a la información o las decisiones con los niños y niñas, ya que no se les informa, no se les consulta, es decir, se decide por ellas y por ellos lo que deben de hacer.

La sexta investigación realizada por Castro, Ezquerria y Argos (2012) titulada "la transición entre la escuela de educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectiva de niños, familias y profesorado", tuvo como propósito de realizar una aproximación a la transición educativa, recogiendo las visiones de los profesores de ambas etapas, la familia y los niños. Este estudio es de carácter cualitativo, trabajado en una muestra del colegio cántabro. Cabe resaltar, que, para el propósito de esta investigación, solo se tendrán en cuenta la visión de los niños, quienes ven la transición como un reconocimiento a su madurez que trae consigo la incorporación de otros contextos, que, para ellos, es la finalización de la etapa infantil. De igual forma, identifican un mayor nivel de exigencia, incremento del tiempo en las actividades destinadas, rendimiento escolar asociado a tareas y deberes, diferentes metodologías y

configuración de los espacios e incorporación del uso de libros. El artículo cierra con la importancia de escuchar a los mayores implicados en el proceso, ya que ellos, son vistos como agentes silenciados a pesar de mencionar la tendencia a participar. Continuando con esto, el artículo cierra con un posible vacío, donde se debe reconocer la visión de los niños en relación con los temas que los afectan, reduciendo el sesgo propio de los estudios que recogen exclusivamente la perspectiva adulta.

En 2012, se realiza la séptima investigación desarrollada por Theobald y Kultti, realizan una investigación denominada "Investigating Child Participation in the Everyday talk of a Teacher and Children in a Preparatory year", el cual investiga sobre la interacción en las actividades cotidianas de un profesor y los niños (de 4 a 6 años) en una clase preparatoria en Australia, y así evidenciar como se experimenta la idea de participación infantil. El análisis se ejecuta a través de un video de la conversación e interacción del maestro con los alumnos. Esto se efectúa a través de una perspectiva etnometodología. Los hallazgos se dividieron en 2 episodios, el primero episodio muestra a la profesora utilizando un enfoque participativo cuando muchos niños quieren un turno para representar un cuento. El segundo episodio, detallan una secuencia de interacción que se produce cuando el profesor y los niños atraviesan la escuela de camino a una clase especializada. Estos análisis muestran que, si bien se busca la opinión de los niños y los involucra en la toma de decisiones, la participación infantil se ve limitada por el contexto y las categorías institucionales (profesor- alumno). Adicional a esto, se menciona que, al explorar los enfoques participativos en un entorno escolar, los datos se limitan, por ello, este artículo apoya la sugerencia de otros en la necesidad de un diálogo continuo, entre las partes interesadas, para considerar la participación infantil en la escuela. De igual forma, cierra señalando la necesidad de realizar mayores investigaciones empíricas para detallar desde la cotidianidad como los profesores y los alumnos experimentan la participación infantil en los espacios de aprendizaje e interacción escolar.

La octava investigación desarrollada por Doval, Martínez y Raposo (2013), donde se realizó una investigación bajo el modelo crítico-participativo, en el cual se basan para profundizar en las aportaciones y el uso de fotovoz o fotografía participativa. Este trabajo se realizó en un centro de educación Infantil y Primaria (CEIP), allí se repensó la visión de la participación en la escuela con el fin de mejorar la realidad de los niños, considerando sus análisis y propuestas. De esta forma, los niños se convierten en coprotagonistas de un proceso en el que sus opiniones son tenidas en cuenta para detectar necesidades y posteriormente desarrollar procesos de mejora. Esta investigación evidenció la capacidad que tienen los niños para contribuir a la inclusión y mejora escolar, por lo que los autores resaltan la importancia de darle "poder" a los niños dándoles un rol investigativo en aspectos que les concierne. Las aportaciones de la población infantil en esta investigación muestran la necesidad de incrementar y mejorar la capacidad y posibilidades de participación de los niños. Así mismo los autores plantean en base a los datos de la investigación, la necesidad de trabajar en el ámbito educativo la idea de participación, puesto que los niños no saben de forma innata como participar, debido a que no están acostumbrados a hacerlo y a ser escuchados. Finalmente, algunas limitaciones reconocidas por los autores en la investigación corresponden a la diversidad de edad, puesto que los niños más pequeños requerían más ayuda por lo que los adultos que los acompañaban tendían a cometer el error de convertirse en su guía de actuación, influyendo así en sus opiniones.

La novena investigación desarrollada por Messiou (2013), titulada: "El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas", se basa en la investigación-acción para resaltar la importancia de establecer compromisos con la voz del alumnado con el fin de comprender y abordar la marginación en

las escuelas para así facilitar la inclusión. Dentro de los principales hallazgos en la investigación, el autor menciona que la clave del éxito en el proceso se relaciona con el sentido de un auténtico compromiso con la voz de los estudiantes y la formación de diálogos democráticos entre profesores y alumnos, lo que permite abordar las cuestiones relacionadas con la marginación. Cabe resaltar, que en esta investigación el compromiso con los menores está condicionado por la colaboración de los profesores, de aquí la importancia de espacios de participación, en donde exista el compromiso con las voces de los niños.

Por último, en 2014, Boyle y Hine, realizan un estudio basado en el conocimiento de la literatura ya existente y en observaciones limitadas a niños de una guardería mientras juegan con LEGO, esto con la hipótesis de que usar historias para permitir que los niños se conviertan en accionistas en la evaluación de su propio aprendizaje puede ser válida. El uso de LEGO se sustenta desde la premisa de que este juguete de construcción brinda a los niños un ambiente naturalista que les permita narrar historias que muestren su comprensión del mundo, la cual puede incluir el aprendizaje y la comprensión del plan de estudios planificado. Las observaciones que surgieron de este estudio permiten pensar que los niños dan sentido a los eventos y al aprendizaje a través de un contexto social. Además de esto, se demostró que el LEGO es un juguete que facilita la narración de cuentos para niños pequeños, sin embargo, los maestros por falta de tiempo los maestros pasan por alto las historias de los niños. Finalmente, los autores resaltan la necesidad de crear espacios en los que los niños se sientan cómodos de realizar diversas interacciones y no haya un sesgo por la presencia de observadores u objetos como cámaras.

Para finalizar, es importante señalar que, en la mayoría de las investigaciones previas de este estado del arte, se puede evidenciar la voz de los niños en los procesos participativos

en contextos educativos. No obstante, se plantea la importancia de buscar espacios donde sea posible escuchar las voces de los niños y niñas en la educación, desde sus propias perspectivas sin centrarse solamente en la postura de los adultos.

A continuación, se presentan las 17 investigaciones restantes que fueron consultadas en las bases de datos. Estas se encuentran organizadas de forma cronológica comprendiendo los años de 2016 a 2021.

2016-2017: Pensamientos, opinión y palabra

En la investigación realizada por Ceballos y Zubizarreta (2016), titulada “*Los más pequeños toman la palabra: la escuela Infantil que a ellos les gustaría*”, se hace una aproximación a las perspectivas que tienen los niños con respecto a las escuelas, analizando el bienestar en el contexto escolar, el sentido, finalidad y grado de satisfacción que los niños tienen con respecto a las mismas, además de esto se tienen cuenta la libertad y autonomía que dicen tener dentro de las escuelas. Dentro de los resultados obtenidos se evidencia la contradicción en los pensamientos que tienen los niños y los adultos sobre la escuela, además de la necesidad por parte de los niños a ser escuchados y que se tenga en consideración su opinión, para realizar mejoras a los espacios que son construidos para el bienestar de los mismos niños. Esta investigación sugiere que es necesario trabajar y replicar este tipo de estudios para generar sentido de pertenencia infantil en ámbitos donde la presencia del adulto y su pensamiento dominan las prácticas pedagógicas. De igual forma, recalca la importancia de la utilización de técnicas lúdicas en diferentes edades para conseguir una mayor participación por parte de los niños.

Seguidamente, es importante señalar que para el 2017 Pérez y Cervantes, en la investigación titulada “*Service-learning as a strategy to educate in citizenship*”, propone el Aprendizaje-Servicio como una estrategia que promueve y estimula la participación de los niños, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, esto trabajado desde la pedagogía. Para ello, se trabajó con una población conformada por 30 estudiantes de 3.er grado de secundaria de una escuela pública de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, México. Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que las acciones realizadas por los estudiantes dan cuenta de su paso de simplemente opinar, a pasar a la acción, siendo planificadas y llevadas a cabo a través de las acciones que ellos mismos sugirieron. Para concluir es relevante realizar un estudio alternativo, en donde se pueda evidenciar que dicen los NNA sobre el proyecto Aprendizaje-Servicio y de qué manera este aporta realmente a su derecho a la participación.

La investigación efectuada por Oliveira (2017) trabajada desde la sociología, “*Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças*”, tuvo como objetivo abordar la participación infantil de acuerdo con las acciones realizadas por la organización no gubernamental brasileña Centro de Creación de imagen Popular (CECIP), desde su proyecto “*niños foco*”, a partir de un estudio bibliográfico y documental con su respectivo análisis de contenido. Dentro de los principales resultados se evidencia que las metodologías utilizadas por CECIP permiten dar voz a los niños desde el momento en que consideran sus culturas, esto a través del uso de procedimientos más adecuados a los lenguajes infantiles como el juego, dibujos, creaciones de maquetas y carteles, fotografías, entre otros, esto permite la reducción de conductas adultocentristas en procesos de participación.

Miranda, Cortés y Vera (2017), efectúan una investigación enfocada en la reducción de la victimización asociada al maltrato y agresiones sexuales en la población infantil, titulada *“Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista”*. Para ello, se realiza una revisión teórica donde se tiene en cuenta la participación infantil y se expone la comprensión de significados desde la perspectiva constructivista. Como primera aproximación se desarrollaron talleres de Filosofía con 35 niños y niñas de 4 años de enseñanza básica en Santiago, Chile. Los principales resultados se dividen en 3 ejes, los primeros dos hacen referencia al uso del silencio y significado otorgado al uso de la palabra. De acuerdo con esto, la tristeza, la introspección-contemplación, la evitación, el miedo y la dominación, vendrían a ser significados fuertemente arraigados al no hablar. A su vez, los significados de la palabra como dolorosa y como imposición, permiten identificar qué niños y niñas no pueden expresarse cuando ellos lo deseen, sino que está siempre mediada por el mundo adulto y sus reglas. Por otro lado, el tercer eje, se enfoca en la correspondencia del silencio y la palabra en relación con otros, pudiendo ser del mundo adulto o del grupo de pares.

Vanegas y Arias (2017), realizan una investigación desde la sociología enfocada en una reflexión crítica sobre la definición de la infancia y adolescencia como sujeto de derechos titulada: *“La infancia como sujeto de derecho. Un análisis crítico”*. Esta investigación tuvo como objetivo hacer una deconstrucción del concepto “sujetos de derechos” desde la teoría del biopoder, planteada por Foucault, y los aportes de la teoría crítica de Giroux. Se procede con una resignificación de las infancias, en alusión a aquellas figuras de poder que impiden que los niños, niñas y adolescentes ejerzan sus derechos, ya que no son condiciones de dignidad o reconocimiento limitadas si no que el niño, niña son seres completos, dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, su voz debe ser escuchada como se escucha la voz

del adulto y por esto, fueron construidas las políticas de “protección de la infancia”. Los resultados de la metodología de IAP permitió que tanto los niños como las mujeres cabeza de hogar dieran su punto de vista ante los derechos que se les estaba negando a los niños, niñas y adolescentes ya que no tenían conocimiento de la vulneración que se les daba sus derechos de la infancia y adolescencia en el territorio de la Comuna Ocho, ya que, para los niños, era normal no tener voz ni participación en las situaciones cotidianas que ellos se enfrentaban. Finalmente se debe hacer más énfasis en la condición "de sujetado" es decir, desde la definición ético-política, un individuo sujetado a su condición de ciudadanía, en igualdad de reconocimiento.

Finalmente, se puede observar que dentro de las investigaciones realizadas en el año 2016 y 2017 están enfocadas en darle voz a los niños, teniendo en cuenta su opinión dentro de aspectos académicos y en el tema de sus derechos. Cabe resaltar, que en algunas de estas investigaciones se sigue evidenciando como limitación la influencia de los adultos en las opiniones de los niños, ya que su palabra esta mediada por reglas construidas por el mundo adulto. Por otro lado, se plantea la necesidad de continuar con el desarrollo de proyectos que les dé más protagonismo a los niños, empleando actividades adecuadas al desarrollo de los niños, como lo son dibujos o fotografías, reduciendo así conductas adultocentristas.

2018: Posturas, participación, derechos, subjetividad y formación ciudadana

Lisboa y Serrano (2018) realizan una investigación en la cual abordan la forma en la que la infancia constituye su participación social a través de los relatos de los niños y las niñas, a partir del análisis de estos discursos se evidencian dos grandes posiciones reflexivas que expresan la participación. En primer lugar, mencionan la postura adultocentrada, que se caracteriza por una participación infantil donde los niños se rigen por normas impuestas por los adultos, aquí la participación infantil se centra en los cuidados y protección del mundo adulto. Finalmente, la segunda postura que corresponde a la disidente a la adultocentrada hace

referencia a una participación legítima y valorada por la niñez, aquí se puede encontrar una visión contra adultocéntrica donde los saberes de la adultez no son los únicos, por otro lado, está la exoadultocéntrica que hace referencia a que tanto las prácticas infantiles como adultas son válidas y legítimas. Por último, se encuentra la infantocéntrica donde la infancia es capaz de elaborar e implementar proyectos de manera autónoma y cuentan con los criterios y conocimientos necesarios para gestionar su forma de participar. Los autores en su reflexión muestran la importancia de contemplar la dimensión heteronormativa debido a falta de planes de fortalecimiento centrado en los niños y su participación en dichos espacios.

De igual manera, Díaz, Contreras y Bozo (2018), realizan una investigación desde la sociología y el derecho, titulada “Participación infantil como aproximación a la democracia. Desafíos de la experiencia chilena”, esta tuvo como finalidad analizar la calidad de la participación infantil explorando las percepciones de 299 profesionales responsables de la gestión comunitaria vinculada al mundo de la niñez en Chile en relación con la oficina de Protección de Derechos (OPD). Para ello se elaboró un instrumento auto aplicado estilo Likert. Los resultados permitieron afirmar que, aunque se han dado esfuerzos de parte de la OPD y los espacios que se abren para la participación infantil son incluyentes, respetuosos, voluntarios y pertinente, cuando se mide la participación democrática esta calidad decae, pues en la práctica la situación es diferente. De igual manera, y teniendo en cuenta los Consejos Consultivos de Chile, los profesionales informan que los niños no son incluidos en los encuentros con las autoridades, limitando su capacidad de incidencia, y limitando su participación a ser informados, no obstante, el 36% de los profesionales dicen que a los NNA no se les informa de manera adecuada su rol.

Del mismo modo Macedo (2018), realiza una investigación desde el derecho, titulada “Derechos políticos de los niños y adolescentes en América Latina”, para ello se realizó un análisis comparativo de casos entre los siguientes países: Ecuador, Argentina, Paraguay y Perú. Este tuvo en cuenta las leyes nacionales sobre los derechos de los niños y los espacios públicos para la promoción de espacios de participación. Dentro de los primeros resultados, se evidencia que en Ecuador y Argentina se permite el derecho al voto a los adolescentes y el derecho a la participación en los 4 países se han creado leyes específicas para proteger y promover este derecho a los niños y adolescentes. Por otro lado, solo Ecuador, Paraguay y Perú han generado espacios específicos coordinados por los gobiernos donde se les garantiza este derecho. Asimismo, en Ecuador y Argentina se consideran a los adolescentes entre 16 y 17 años como votantes y se les permite ejercer este derecho. Para concluir, es importante efectuar otra revisión del concepto de ciudadanía que se evidencia en los NNA y adicional a esto, se deberá profundizar en espacios de promoción de los derechos políticos en todos los países de América Latina, donde la participación de los niños no deberían ser medidas solamente en cifras, sino realmente tener en cuenta su opinión y su voz.

Por otro lado, Gastaminza (2018), ejecuta una investigación desde la psicología institucional titulada “Consideraciones preliminares para el estudio de la producción de subjetividad en las infancias institucionalizadas”. Para ello, se realizó una reflexión teórica, con el objetivo principal de estudiar y analizar la producción de subjetividad en niños, niñas de 10 a 17 años que se encuentran institucionalizados en casas de abrigo estatales de la ciudad de La Plata. Se diseñaron técnicas de dibujo, juegos y entrevistas a profundidad, que pretendían explorar las significaciones que aportan los actores institucionales en torno a la infancia para visibilizar los procesos de subjetividad que se producen. Como resultados, se evidenció que las instituciones tienen el poder ante los niños y niñas, ya que son ramas de decisión, oposición y

prescripción que orientan la vida de las personas a su acomodo lo que limita la subjetividad de los niños y niñas, formando jóvenes sin criterio. Por esto, es importante recuperar el poder de construir sistemas de representaciones que restituyan el derecho a pensar y estructurar proyectos que no reduzcan a los seres humanos. Finalmente, se considera que es relevante abordar nuevas políticas más inclusivas en el marco de la protección integral de los derechos infantiles.

Seguidamente, Giraldo (2018), desde la perspectiva de la pedagogía, realiza una investigación titulada “Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana”. Para ello, se crea un programa de formación ciudadana, con el proyecto “Urbaniños”, donde se buscaba construir de manera participativa, junto con los niños, niñas y las comunidades la comprensión de la relación entre la educación en los niños y su capacidad de intervención sobre el entorno urbano. Con ese fin se desarrollaron talleres y actividades con estudiantes de grados 3° 4° y 5° de primaria, entre los 8 y 12 años, de dos instituciones educativas de la ciudad de Cali, ubicados en la comuna 20 del sector. La metodología del proyecto se compone de 3 fases de desarrollo, la primera es el diagnóstico, donde se profundiza el acercamiento a la comunidad infantil identificando las preconcepciones. La segunda, es la prospectiva, allí se busca que los niños y niñas, mediante actividades lúdicas planteen soluciones a sus problemáticas. Finalmente, la fase de intervención, en la cual se materializan las soluciones, integrando aspectos técnicos y de diseño necesarios para su construcción. Como resultados, los niños señalan que pudieron utilizar su imaginación, materializar sus deseos, ser escuchados por los demás, dialogar y cooperar en la propuesta de la construcción de su entorno. El artículo finaliza planteando la falta de apoyo por parte de la administración pública al momento de transformar las zonas urbanas en sostenibles.

Para finalizar, fue posible evidenciar que, en las investigaciones realizadas durante 2018, ya se empiezan a plantear espacios donde los niños y niñas pueden participar. No obstante, estos se plantean desde posturas adultocéntricas, donde la democracia es implantada, y no es posible escuchar las voces de los niños y niñas. Por otro lado, en estos estudios se evidencia la incidencia de las leyes en diferentes países, sin embargo, hacen falta planes de fortalecimiento que permitan centrar a los niños en estos espacios, además de un apoyo real por parte de los entes administrativos pública.

2019: Participación de los NNA en diferentes contextos y edades

Posteriormente, Ochoa (2019), realiza una investigación desde la pedagogía, titulada “El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión”, tuvo como objetivo analizar el tipo de participación que promueven las escuelas, pues se considera que este ha sido un limitante en el contexto escolar, debido a la manera en que se promueve en el entorno escolar. Para ello, se aplicó un cuestionario a 539 estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro, México, con el objetivo de indagar las condiciones en las que se da la participación del alumno a partir de la experiencia participativa que se vive en la escuela. Los resultados evidenciados en el cuestionario muestran que, aunque la escuela es el principal ámbito de participación que reconocen las y los estudiantes, sus ideas al respecto de la participación están dirigidas a la emisión de una opinión realizada de manera específica, lo cual limita la inclusión y el aprendizaje de las niñas y niños. Finalmente, se considera que es importante, realizar una investigación alternativa que permita evidenciar cuáles son las maneras en las que se puede promover e incluir realmente el derecho a la participación de los estudiantes en los espacios escolares.

Ahora bien, en las comunidades rurales de Salta Argentina, Remorini, Tevez, Palermo, Jacob y Desperés (2019), realizaron una investigación desde la antropología, con el fin de

comprender la participación de niños y niñas en los deberes del hogar y las capacidades que a partir de dicha participación. Para llevar a cabo la investigación, se realizaron entrevistas a los cuidadores para identificar los modos en los que ellos caracterizan los comportamientos, habilidades y preferencias de los niños y niñas, estableciendo los tipos de actividades que son adecuadas, su asignación, la forma en cómo aprenden a llevarlas a cabo y los cuidados que requieren. Cabe mencionar que los autores resaltan que la participación de los niños y niñas es importante como parte de las relaciones afectivas que se encuentran en el pilar de la organización social para el trabajo productivo, de crianza y cuidado en el área doméstica. Los resultados encontrados en esta investigación muestran que este tema es poco estudiado en comunidades rurales Salteñas, puesto que generalmente los estudios se encuentran enfocados a los adultos. De acuerdo a esto, la participación infantil en aspectos domésticos es considerada importante puesto que los niños y las niñas pueden aprender valores culturales, además de modos de relación e interacción entre generaciones. Esta investigación finaliza mencionando la importancia de realizar estudios similares en contextos diversos al doméstico que permitan identificar nuevos intereses de los cuidadores por introducir a los niños y niñas en actividades que acompañen cambios en la subsistencia.

De igual manera, Adair (2019) lleva a cabo una investigación desde la pedagogía titulada “O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil”, la cual tu como objetivo comprender las maneras de participación en la educación infantil desde un estudio etnográfico. Esta investigación se ejecutó en un preescolar público con 33 niños en un rango de edad de 3 a 6 años, donde se destaca la necesidad de comprender el cuerpo y el papel que este juega en las relaciones sociales, puesto que, el cuerpo es un informador de las formas generacionales de participación. De acuerdo con el desarrollo del estudio, se pudo evidenciar que los niños son actores sociales de cuerpo entero y pueden

expresar su participación según su manera de vida a través del cuerpo. Acorde con las observaciones realizadas y los materiales recopilados se evidencia que para los niños es importante experimentar y expresar por medio de sus cuerpos, no obstante, se presentan limitaciones al momento de relacionarse, pues la estructura y las reglas socialmente elegidas, no desarrollan enfoques adecuados a las formas de comunicación a través de las cuales los niños pueden expresar su punto de vista, reconociendo las diferencias para poder construir prácticas democráticas basadas en la escucha. El artículo finaliza resaltando la importancia de pensar y organizar tiempos y espacios de posibilidades para experiencias ricas, plurales y fluidas en las que los niños puedan expresar y experimentar sus cuerpos en las guarderías y jardines infantiles.

Finalmente, las investigaciones de 2019 permiten evidenciar que, aunque los entornos educativos son vistos como escenarios de participación, estos no garantizan una participación adecuada, en ninguna de las edades. Por otro lado, en el área del hogar en zona rural, se evidencia que no se tiene estudios centrados en los niños. Para final, tanto en la escuela como en el hogar, la participación se evidencia desde la postura adultocentrista, pues a los niños no se les garantizan los espacios para desarrollarse en la primera infancia, y en las escuelas la participación es vista como la mera opinión de los estudiantes y en el hogar como el aprendizaje de los valores culturales y los modos de relacionamiento.

2021: Experiencias y escenarios de participación

Liebel (2021), ejecuta una investigación desde la sociología, la cual se titula “*Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad*”. Para ello, se enfocaron en las acciones y experiencias de los niños y niñas en las llamadas “ciudades de los niños” en Alemania y Australia. Este proyecto consiste en actividades lúdicas temporales con

niños que suelen tener lugar una semana de vacaciones y por lo general, participan en ellas cada año miles de niños de entre 6 y 15 años. Este proyecto busca dar a los niños experiencias de la vida laboral y política de manera lúdica. Como resultados, se pudo evidenciar que los niños se sintieron cómodos en cada una de las “ciudades”, ya que, se podían expresar libremente, participando en cada taller o actividad. Finalmente, la investigación señala que en los consejos no pueden limitarse solo a ser una institución formal de representación, sino que deben estar conectados con la vida cotidiana de los niños y en su forma de construcción de participación.

Cámara, Blanco, Torres y González (2021) desde la perspectiva de la pedagogía, realizan la investigación *“Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios”*, en donde, pretenden explorar la densidad de escenarios de participación que existen en los municipios españoles, así como las variables que definen la existencia de uní escenarios y multiescenario. Para esto, se llevó a cabo un estudio de carácter exploratorio y descriptivo a partir de un muestreo bietápico por conglomerados. Los resultados encontrados, muestran que los municipios con mayor densidad de escenarios de participación se caracterizan porque se encuentren más habitados y con un mayor recorrido en políticas participativas, asimismo, la forma de participación que predomina es la consultiva con un 46%, seguida de la proyectiva con el 27,8%. Además de esto, se evidencia que en los escenarios estudiados hay coproducción alrededor de diferentes acciones, estas se desarrollan a través de actividades y talleres en las que el colectivo NNA aportan y hacen propuestas en programas ante las situaciones planteadas siendo otros quienes las desarrollen. Para finalizar, los resultados obtenidos necesitan relacionarse con las aportaciones de los NNA, ya que se defiende el papel activo de NNA en las investigaciones sobre su participación, alzándose como

sujetos investigadores, pero es importante, escuchar y evidenciar lo que tienen los NNA para decir sobre sus escenarios de participación y coproducción.

Finalmente, en Croacia Jevtic y Visković (2021) teniendo como base la pedagogía, ¿realizan una investigación titulada “What about Us? - *Children's Perspectives on their Wellbeing*”, la cual entiende que la comprensión de la infancia cambia a la vez con el desarrollo y los cambios de la sociedad, lo que permite apreciar la evolución que ha tenido la participación infantil, a tal medida que ha quedado definida como un derecho de los niños y niñas para poder expresar sus opiniones y que de igual forma estas sean escuchadas y respetadas. Con base a esto, la investigación se centra en la comprensión de la postura infantil en relación del bienestar subjetivo actual y a un largo plazo, dentro de los resultados obtenidos se puede evidenciar que los niños y niñas aceptan el bienestar subjetivo por medio del juego y las interacciones sociales, además de esto, es importante el aprendizaje como aprovechamiento personal presente a largo plazo y enfatizan el entorno social como una condición previa para su bienestar. Los investigadores concluyen la investigación mencionando que debido a que los niños se encontraban en contacto con otros niños sus declaraciones pudieran estar influidas por los demás y por las medidas epidemiológicas por la pandemia.

Para finalizar, se puede evidenciar que las investigaciones realizadas en el año 2021 están enfocadas a llevar a los niños a la acción en escenarios en donde puedan participar. Así mismo, resaltan la importancia del aprendizaje que les brinda a los niños las interacciones sociales, ya que estas interacciones contribuyen en su papel como actores sociales. Lo que conlleva a tener en cuenta la importancia de permitir la participación de los niños en espacios que conecten más con su vida cotidiana.

Por lo anterior, se puede observar que, en las investigaciones consultadas sobre los derechos infantiles y la participación, hasta la actualidad no se encuentra una investigación que

realice una articulación de los contextos rurales y urbanos. Adicional a esto, no se evidencia una amplia perspectiva de los contextos en donde los niños pueden participar, puesto que los lugares de investigación estuvieron centrados en instituciones educativas y hogar, dejando a un lado escenarios de participación como mesas de diálogo y vecindario.

Objetivos

Objetivo General

Desarrollar un proceso de fortalecimiento comunitario desde el derecho a la participación, dirigido a la población infantil de 6 a 13 años, integrantes del territorio urbano de la localidad de Ciudad Bolívar en el suroccidente de Bogotá y del territorio rural en la vereda Córdoba Alto del municipio de Chiquinquirá Boyacá.

Objetivos Específicos

- Reconocer los conocimientos que tienen los niños y niñas sobre sus derechos en la infancia.
- Identificar las situaciones en las cuales se vulnera o legitima el derecho a la participación de los niños y niñas.
- Detectar los espacios cotidianos de los niños en donde pueden reconocer o ejercer sus derechos.
- Fomentar habilidades en los niños y niñas que les permitan reconocerse como sujetos de derechos.

Justificación

Esta investigación presenta cuatro niveles de justificación: lo personal, lo social, lo disciplinar y lo empírico, para trabajar la comprensión de los niños como sujetos de derechos desde la participación. En relación con lo personal, el interés por esta investigación nace a partir de rol como estudiantes, donde vemos evidenciada la postura adultocentrista que se les impone a los niños frente a la toma de decisiones en sus vidas. Así mismo, consideramos importante abarcar la participación infantil en diferentes contextos como lo son lo rural y urbano, teniendo en cuenta que entre estas dos poblaciones existen grandes diferencias en las rutinas y obligaciones de los niños, un ejemplo de esto sería los deberes que los niños campesinos deben cumplir en su vivienda antes de ir a la escuela y después de su jornada educativa, lo que nos hace pensar que la participación infantil en el contexto rural se encuentra reducida en comparación a la del contexto urbano. Teniendo en cuenta esto, decidimos comprender las dinámicas de participación que se manifiestan en la población rural de la vereda Córdoba Alto del municipio de Chiquinquirá Boyacá y la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá.

La justificación social de esta investigación parte de identificar que según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en Colombia el 31,02 % de la población (15.454.633) son niños, niñas y adolescentes. En 2013 se establece el Decreto 939, donde se instauran las mesas de participación de los NNA a nivel nacional como un escenario de encuentro y diálogo para garantizar el derecho a participar. Con base a esto, 70 de los 123 municipios del departamento de Boyacá, señalan tener un comité de primera infancia y adolescencia y 62 municipios cuentan con estas mesas de participación, cabe resaltar que en el municipio de Chiquinquirá no se encuentra actualizada la mesa de participación de la primera infancia y adolescencia (DANE, 2017).

De igual forma, según el informe de Rendición Pública de Cuentas infancia, adolescencia y juventud de Bogotá, para 2018 en la localidad de Ciudad Bolívar la participación fue medida por los Consejos Consultivos Locales, pasando de 308 NNA en 2017 a 419 en el año 2018, lo que evidencia un incremento del 36%. A través de este, estos consejos se encuentran dirigidos por 40 consejeros y consejeras de la niñez, los cuales realizaron seguimiento al plan de acción de la Política pública de infancia y adolescencia Bogotá 2011-2021 (Secretaría de integración social, 2018). No obstante, es importante señalar que la participación infantil no solo está determinada por los consejos locales o las mesas de participación, adicional a esto, es importante evaluar cuáles son las dinámicas de participación dentro del lugar, pues, aunque se tenga un aumento significativo de las cifras de participantes aún podría llegar a evidenciarse una postura adultocentrista donde los niños no tienen del todo la capacidad de expresarse de manera autónoma.

Del mismo modo, UNICEF Colombia (2018) realizó una consulta nacional centrada en la población infantil sobre el estado de garantías de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), en esta consulta participaron 17,864 NNA entre los 4 y los 17 años de edad, de sectores urbanos y rurales de Colombia, en los 401 municipios y 32 departamentos. Como resultado, se pudo evidenciar que 7 de cada 10 niños había escuchado hablar de los derechos de la infancia en la escuela, 4 de cada 10 en la casa, 3 de cada 10 en televisión y 1 de cada 10 señaló no haber escuchado acerca de estos derechos. Ahora bien, 2 de cada 10 niños y adolescentes han percibido no ser respetados, ya sea por color de piel, su edad, cultura, religión o físico. Por otra parte, 5 de cada 10 niños y adolescentes consideran que únicamente aprenden lo suficiente o poco en la escuela, es por ello que, 3 de cada 10 niños opinaron que el aprendizaje adquirido en la escuela no era del todo útil para su vida. Para terminar, 4 de cada 10 niños y adolescentes

señalan que sus ideas pocas veces o nunca son tomados en cuenta en su hogar, 6 de cada 10 dicen lo mismo frente a la escuela y 8 de cada 10 afirma lo mismo frente a su comunidad.

Frente a lo disciplinar, es importante entender a los niños como sujetos sociales activos en donde se debe tener en cuenta su derecho a la participación (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Según Crowley y según el Comité sobre los Derechos del Niño y UNICEF, la participación es un fundamento clave, es visto como un derecho “facilitador”, el cual permite asegurar el cumplimiento de los demás derechos, y no debe ser visto solamente como un medio o como un proceso para llegar a un fin, puesto que, es un derecho civil y político básico para toda la infancia (Crowley, García, Gaitán, Hart, et al, 1998).

Siguiendo a Lisboa y Montañés (2018) la participación de los niños se ha dividido en 2, la primera como objetos de estudio donde predomina el adultocentrismo, aquí la niñez es vista de manera infantilizada; por otro lado, se encuentra la participación de los niños como actores sociales, esta está denominada como la disidente a la adultocentrada, pues los niños participan de manera legítima, reconocida y valorada. No obstante, los derechos de los niños, se ha localizado en disciplinas cerradas como lo son el derecho, la antropología y la sociología, por lo cual falta una mayor integración interdisciplinaria frente a los saberes de la infancia (Arias, 2017 citado por Bácares, 2020).

Cabe resaltar, que la mayor crítica realizada a la psicología en torno a la participación infantil y los derechos de los niños es según Villalta & Llobet (2010) citado por Bácares (2020), que ha aportado al adultocentrismo desde su discrecionalidad y prejuicios ligados a la infancia, pues transforman los hechos psicológicos, en patologías y desviaciones individuales desde su mirada particular y en las cuales no se tiene en cuenta el contexto social. De acuerdo con la previa revisión de 30 investigaciones, realizadas por Orozco (2008), se logró identificar que la

psicología a lo largo de los años ha estado presente con prácticas e investigaciones en la mayoría de los campos definidos por la violación de los derechos de los niños, no obstante, su trabajo resulta insuficiente para abordar la magnitud del problema, puesto que para llegar a contribuir de forma significativa los psicólogos deben asumir un rol que les permita abarcar desde el contexto y factores sociales la complejidad de los problemas que la niñez presenta, dejando a un lado la clasificación de normalidad y anormalidad.

Para concluir, teniendo en cuenta la revisión teórica anteriormente mencionada, es posible observar que hasta el momento no se han realizado proyectos investigativos relacionados con los derechos infantiles que permitan construir una comprensión y fortalecimiento frente a la realidad de los niños, niñas y adolescentes integrando las zonas rurales y urbanas. De acuerdo con los resultados obtenidos frente al derecho a la participación de los niños, en el diagnóstico de la gobernación de Boyacá del año 2020, se ha garantizado una participación significativa debido a que se ha generado que más niños, niñas y adolescentes se informen, consulten y participen en el proceso de creación en proyectos y propuestas como contribución al desarrollo social de estos territorios. En cuanto a la localidad de ciudad Bolívar, el diagnóstico integral de participación ciudadana del 2019 recalca una característica importante de las organizaciones sociales pues éstas han venido en constante cambio y transformaciones que han permitido la integración de diferentes rangos de edad que facilitan las expresiones ciudadanas como ejemplo de ello podemos, evidenciar que la infancia entre 6 y 13 años hace parte del 10,8% de las organizaciones sociales (Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal de Ciudad Bolívar, 2019).

No obstante, estos diagnósticos no evidencian cómo los niños y niñas están ejerciendo su derecho a la participación, debido a que se menciona como principales resultados el aumento de cifras en las mesas de participación sin mencionar cómo los niños se involucran en estas.

Uno de los mayores retos que plantean estas mesas de participación es transformar la visión de los adultos frente a los temas de fortalecimiento y asistencia de los niños para lograr materializar su propósito. De igual forma se plantea que los adultos deben “Reconocen la importancia de los argumentos y opiniones de los niños, niñas y adolescentes, asegurándose de que están comprendiendo lo que han expresado” (SNBF, ICBF, UNICEF, Save the Children Colombia y Gobierno de Colombia 2017, p.11).

Marco Teórico

En el ejercicio de esta investigación, se tuvieron en cuenta las 4 categorías transversales en este proyecto: la primera está vinculada con el paradigma socio-crítico, la segunda categoría está relacionada con los derechos infantiles, en la tercera se evidencia la participación y la última corresponde a el proceso de fortalecimiento comunitario.

Paradigma sociocrítico

Para empezar, es importante definir las ciencias sociales como aquellas que estudian los grupos humanos y las colectividades, debido a que el hecho de ser social, es de por sí, un hecho entre varios individuos (Duverger (1996) citado por Melero (2011)).

En primera instancia, Pérez (1994) citado por Melero (2011), define el paradigma, como un conjunto de actitudes y creencias, una visión del mundo que se comparte por un grupo y que tiene unas metodologías determinadas. El objetivo de cualquier paradigma es el estudio de la realidad social, con el uso de técnicas que le permitan responder cuestiones y planteamientos determinados. Siguiendo esta línea, la autora hace una reflexión sobre el por qué y para qué se analiza la realidad, debido a que el ser humano se plantea diferentes formas de conocerla. Esto con la finalidad de mejorar las condiciones y dar soluciones a las dificultades que pueden alterar su cotidianidad.

En este sentido, el análisis de la realidad según Pérez (1994) citado por Melero (2011), se convierten en un acercamiento a la misma para desvelarla y conocerla. De acuerdo con la autora, estos análisis permiten un acercamiento a las ciencias sociales, ya que el principal objetivo de las mismas, es lograr un conocimiento de la realidad social.

Cada investigación tiene una serie de estrategias, procedimientos y pautas que determinan el uso de un modelo conceptual y el paradigma en el que se apoya. Así mismo, Álvaro y García (2008), refieren que el paradigma crítico-social en cuanto a las ciencias sociales, tiene un interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía social, además, procura brindar a las personas un medio para sensibilizar a la búsqueda de metas reales. De acuerdo con esto, es pertinente mencionar que las ciencias sociales críticas facilitan el entendimiento autorreflexivo, por el cual, los individuos expresan las razones de sus frustraciones en condiciones en las cuales actúan, y se proponen una acción para eliminar las fuentes de frustración, así mismo, se plantean opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo.

Teniendo en cuenta, el carácter autorreflexivo planteado por Alvarado y García (2008), se piensa que el conocimiento se constituye siempre debido a los intereses que surgen de las necesidades de cada grupo. Además, procura la autonomía racional y liberadora del ser humano, esta se obtiene mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Así mismo, este carácter es utilizado junto con el conocimiento interno, para que cada individuo tome conciencia de su papel dentro del grupo, y de esta forma, se consigue una propuesta crítica ideológica.

Por otro lado, Unzueta (2011), muestra el paradigma socio-crítico como un proceso natural y continuo en donde las personas tienen una interacción con la realidad, basándose en sus propias experiencias de manera activa y crítica, estas posibilitan la apropiación de vivencias enriquecedoras para su vida. Esto quiere decir, que cada individuo aprende de su propia realidad y de los grupos en los cuales se encuentre relacionado, para así poder vivir las experiencias de una manera enriquecedora.

Para ello, la perspectiva sociocrítica se une con la reflexión en la construcción de los conocimientos en proyectos políticos, el cual busca transformar las relaciones sociales basándose en la búsqueda y ejecución de los problemas de la comunidad para así poder partir de una propia idea o proyecto, que beneficie a las personas y de esta manera, la comunidad pueda resolver o proponer situaciones. Todo esto, mientras se tenga como base unos saberes, actividades y normas socialmente aceptadas, con el fin de cumplir un objetivo que transforme y emancipe a través del trabajo, la participación y la acción activa de todas y todos los actores y actores sociales, se tiene que apuntar porque sea altamente crítica y reflexiva (Unzueta, 2011).

Por otro lado, en cuanto a las principales características del paradigma socio-crítico aplicado al campo de la educación se encuentra en primer lugar, la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa. En segundo lugar, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de las técnicas implicadas en su producción. Finalmente, en tercer lugar, se encuentra la visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado y García, 2008).

Es importante mencionar que todo grupo o comunidad puede ser considerada como un escenario fundamental para el trabajo social, teniendo en cuenta que es allí donde se dinamizan los procesos de participación. Es así que, la respuesta más puntual a la búsqueda de soluciones se encuentra en establecer acciones a nivel de la comunidad con la incidencia multifactorial y multidisciplinar. Lo anterior, está referido a que todas las organizaciones políticas y de colectivos, además de los representantes de instituciones de cada esfera de conocimientos, tanto para resolver problemas como para construir una visión del futuro que contribuye a aumentar

la calidad de vida de las personas o la calidad de su desempeño en el ámbito de su acción particular (Alvarado y García, 2008).

De este modo, el paradigma crítico se caracteriza entonces por ser emancipador, ya que, invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra y las posibilidades de cambios que se generan en el mismo. La forma de llevar a cabo este proceso, es a través de una educación liberadora, que permita a las personas construirse con sujetos activos de su proceso. De igual forma, Lucio Villegas (2004) reafirma este concepto, estableciendo que la educación liberadora es un aprendizaje crítico que busca despertar la realidad, creando conocimiento de manera colectiva entre todos los participantes (citado por Melero, 2011).

Cabe resaltar, que la teoría crítica no es crítica únicamente por manifestar un desacuerdo público con las prácticas sociales actuales, también se enfoca en descubrir los procesos históricos que han cambiado constantemente los significados subjetivos. De igual forma, apoya la comunicación horizontal, para que todos los integrantes del grupo puedan predecir y actuar para superar una dificultad que les afecta. Ahora bien, la aplicación de los principios del paradigma socio-crítico como fundamento de una investigación demuestra su efecto para generar cambios en las comunidades, ya sea que se encuentren en un área problematizada o no (Alvarado y García, 2011).

Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA)

En segundo lugar, el concepto a desarrollar serán los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Las Naciones Unidas aprobaron la Declaración de los Derechos del Niño

en 1959, con el objetivo de asegurar el bienestar y desarrollo, además de esto se reconocieron los 10 principales derechos, los cuales son:

“Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad; derecho a una protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres; derecho a tener un nombre y una nacionalidad; derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas; derecho a educación y atenciones especiales para los niños y niñas con discapacidad; derecho a comprensión y amor por parte de las familias y de la sociedad; derecho a una educación gratuita; derecho a divertirse y jugar; derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro; derecho a ser protegido contra el abandono y el trabajo infantil; derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo” (UNICEF, 2014).

Teniendo en cuenta esto, la Convención Internacional de Derechos del niño (CDN) en el año 2011, señala que los niños y niñas en su etapa de infancia tienen derecho a los cuidados y a asistencias especiales como la salud, educación y vivienda, sin importar en lugar donde viva. Es por esto, que la familia se convierte en un pilar fundamental para los niños, ya que esta les ayuda en su crecimiento, bienestar y desarrollo de vida. Por otro lado, cada niño y niña debe de ser capaz de reconocer su personalidad para así poder tener más confianza y criterio al momento de ser escuchados en situaciones inesperadas, esto con el objetivo de poder desenvolverse sin temor o rechazo de los demás.

De este modo, los niños y niñas buscan felicidad, amor y comprensión de los demás, dado que, por mucho tiempo los adultos los veían como personas sin poder y sin derecho a entender u opinar en temas que los involucran. Asimismo, se pretende que el niño esté física y mentalmente preparado para una vida independiente en la sociedad con el fin de relacionarse

con dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. Finalmente, se espera que no siga habiendo una figura adultocentrista, ya que debe pretenderse dejar a un lado su condición física, social y jurídica para que estos derechos no sean negociables ni oprimidos, si no por el contrario sean escuchados y tenidos en cuenta, para así seguir participando de sus derechos (Convención internacional sobre los derechos del niño, 2011).

Sumado a lo anterior, en el artículo 29 de la CDN, la educación debe reflejar los derechos y la dignidad propia del niño, siendo un contexto favorable y habitable a la necesidad de los procesos educativos enfocados en sus mismos principios. Así pues, la educación debe adecuar al niño para la vida cotidiana, fortaleciendo su posibilidad de gozar de todos sus derechos como ser humano y fomentar una cultura en la que prevalezcan los valores adecuados, también, con el objetivo de desarrollar en sí mismo sus aptitudes, su aprendizaje, su dignidad humana y su autoestima. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial la cual engloba una amplia visión de experiencias vitales y un desarrollo de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera colectiva o individual llevar a cabo una vida plena y satisfactoria en la sociedad.

Antonio López (2016) en su libro, *Una mirada a los derechos de las niñas y los niños: su resignificación*, muestra diversos puntos de vista de varios autores, los cuales hacen énfasis en los derechos que tienen los niños, niñas y adolescentes, que no siempre son tomados en cuenta. En primera instancia Kohan referenciado en el libro, se basa en cuatro componentes que se consideran importantes, los cuales son: el primero hace referencia a la ausencia, el cual muestra que la infancia es lo que todavía no es, por otro lado, el segundo consiste en la inferioridad que tiene el niño y la niña frente al adulto, es decir, a lo largo de los años aún persiste la idea de una infancia que debe ser pensada o dirigida por el adulto, ya que es quien piensa en sus formas de acceso y apropiación de los niños. El tercer componente se refiere a el

otro despreciado o lo no importante, en donde la existencia del infante no aporta nada positivo y se deja a un lado sin ninguna importancia y el cuarto componente, hace énfasis en cómo la infancia es material de la política, este muestra la imagen de la infancia como una serie de consecuencias políticas y pedagógicas en la institución escolar.

Por otro lado, Cecil Patterson citada por López (2016), destaca una visión de un desarrollo humano en donde se dé el respeto a la persona y a su autodeterminación y se pueda elegir sus comportamientos y sea poseedor de su propio potencial innato, pero señala que mientras más se siga tratando a las niñas y niños como un beneficio de protección tutelar y no como sujetos de derecho, la sociedad seguirá prohibiéndoles sus derechos que se les han impuesto, pero la sociedad por no querer aceptarlos se les seguirá negando de manera universal y poco consciente, esto lleva a que cada individuo haga una reflexión de cuáles creen que son las representaciones sociales que deben tener los niños y las niñas.

De esta manera, se espera que los modelos sociales sean interpretados como una realidad vigente en donde se de paso para pensar, preguntarse ante el pensamiento social y jurídico que poseen los derechos de la infancia, buscando que sean titulares de estos. Puesto que, se deben de transformar las representaciones sociales para que los niños ejerzan sus derechos en su ambiente ya que, al no realizarlo, se continuará dando un trato inadecuado a los infantes por parte de los adultos en el contexto actual, sin embargo, las realidades actuales obligan a la gente adulta a crear nuevas relaciones desde distintas lógicas, pero con el objetivo de hacer más cercanos los derechos humanos entre niños, niñas y adultos, se debe resignificar la parte social y jurídica del entorno para poder hacer un proceso de cambio en las relaciones de personas de distintas edades, pero con los mismos derechos (López, 2016).

De igual forma, la Comisión interamericana de derechos humanos, en el capítulo 3 señala que el Estado tiene la obligación de mostrar cómo y hasta qué punto las medidas

asociadas a los presupuestos públicos que decide adoptar contribuyen a mejorar la situación de la niñez, por lo que se debe analizar la información en relación, al nivel de cumplimiento de cada derecho y a la disponibilidad, calidad, accesibilidad y distribución equitativa de los servicios destinados a la niñez. También, ha concretado la igualdad y la no discriminación, es decir, el sistema interamericano no sólo recoge una noción formal de igualdad, limitada a prohibir diferencias de trato irrazonables, caprichosas o arbitrarias, sino que avanza hacia un concepto de igualdad material o estructural que parte del reconocimiento de que ciertos sectores de la población requieren la adopción de medidas de diversa naturaleza que busquen el acceso a derechos y a la igualdad de oportunidades. No obstante, señala que, para poder cumplir con esto, es necesario que los recursos destinados específicamente a la niñez estén adecuadamente registrados con el fin de poder rendir cuentas. Por consiguiente, la CIDH deberían establecer una evaluación sobre el estado actual de la participación infantil en el país, incluyendo el reconocimiento que se hace desde la legislación, así como la identificación de espacios y mecanismos existentes destinados a los NNA para participar en las diseño, monitoreo y evaluaciones de las políticas públicas que les afecten, en los diversos niveles (López, 2016).

Participación

Uno de los ejes fundamentales en esta investigación es la participación. En primer lugar, Hart (1993) evalúa el término participación, como la manera general de los procesos en donde se toman decisiones que perjudican la vida cotidiana de un individuo y de la comunidad en la cual se desarrolla. Adicional a esto, se señala como un medio por el cual se construye una verdadera democracia, señalando el derecho a la participación como un derecho importante de todos los ciudadanos. En segundo lugar, Liebel (2012) habla de la participación infantil como un objeto deseable en todo el mundo, siendo un indicador para determinar hasta qué punto son tomados en cuenta a los niños y niñas como sujetos de derechos y dignidad propia. No obstante, antes de definir la participación infantil, es importante definir la participación en general.

Teniendo en cuenta esto, el Comité sobre los Derechos del Niño y UNICEF, define la participación como un fundamento clave, para ejercer los derechos, es decir, que “su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de los demás derechos” (Crowley, 1998). De igual manera, este derecho no podríamos señalar como un medio para llegar a un fin o un proceso, tiene que definirse como un derecho civil y político fundamental para todos los niños y niñas, y, por lo tanto, tiene que verse como un fin en sí mismo. Al mismo tiempo, UNICEF según el autor, muestra cómo la participación debe ser contemplada no sólo como una meta, sino como una estrategia para alcanzar todas las metas.

En este sentido y teniendo en cuenta el Manual sobre la preparación de Informes Relativos a los Derechos Humanos, publicado en 1997, en el Artículo 12 citado por el Crowley (1998), se afirma que el niño es una persona con todos los derechos, entre los cuales, puede manifestar su opinión en todos los asuntos que lo afectan y esta debe ser escuchada y tomada en cuenta. Es decir, que los niños tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones que afecten su vida, como a influir en las decisiones que le conciernen. Esto anteriormente mencionado, demuestra que el derecho a la participación se debe aplicar a todas las cuestiones de interés para el niño, ya sea en la escuela, la comunidad o la familia. La puesta en práctica de este artículo dispone la participación de los niños en todos los ámbitos tanto informal como formal, dentro de la vida familiar, el cuidado alternativo, las escuelas y asimismo, en todos los procedimientos judiciales y administrativos que tiene que ver con el niño.

En relación con esto, los niños tienen derecho a expresar su opinión libremente. Es decir, que no deben sufrir ningún tipo de presión, imposición o influencia que le impida dicha expresión,

de acuerdo con el Artículo 12. La Convención no especifica que la opinión del niño deba prevalecer siempre, es por esta razón, que en 1995 la Oficina de Derechos del Niño en Reino Unido, realiza la aclaración, teniendo en cuenta, que las opiniones deben ser respetadas, pero no acatadas necesariamente, debido a que, expresar un punto de vista, no equivale a tomar una decisión. Estos procesos habitan en el niño la capacidad de convertirse en colaboradores activos adecuados para participar y no para reaccionar a los deseos y expectativas de los demás.

De igual manera, Cowley (1998), señala que en los Artículos 5 y 14 de la CDN, se destaca el hecho de que la capacidad de los niños y niñas para tomar decisiones es un elemento de constante desarrollo. Esto quiere decir, que los entornos cercanos de los niños, deben proporcionar una orientación y consejos adecuados. A medida que el niño crezca y se desarrolle, esta guía irá adquiriendo una mayor autonomía y responsabilidad. No obstante, el Artículo 12 no establece ningún límite de edad para el derecho de los niños a manifestar su opinión libremente, ni las circunstancias o espacios donde pueden hacerlo, dado que los niños forman una opinión desde edades muy tempranas.

Ahora bien, frente a la participación como concepción basada en los derechos como un asunto existencial para la vida humana, esta visión es justificada con el argumento de "teoría democrática", que concibe al sujeto como un actor y amplía su margen de acción y lo protege de ser degradado a un mero objeto. Esta comprensión se desarrolla en el concepto de ser humano, desde el cual este es capaz de hacer uso del derecho a participar. La visión de participación se basa en los derechos y apuntan generalmente a fomentar la emancipación y la igualdad de los derechos (Cowley, 1998).

Asimismo, y siguiendo al autor Liebel (2012) la participación desde esta concepción pretende aportar a la democratización de la sociedad y de las relaciones sociales, por ello, también es una función transformadora, cuyo fin es lograr cambios sociales y políticos. A pesar de esto, hay que tener en cuenta que para poder determinar si este concepto realmente ayuda a la emancipación y a la igualdad de derechos es importante determinar cuáles son los intereses de fondo. Solo de esta forma, es posible saber si las personas son capaces de hacer uso de su derecho a la participación y si esta tiene sentido para ellos. En el caso de los niños y las niñas, se les suele limitar a entender la participación como un medio pedagógico o político-educativo para formar ciudadanos. Con esto, es posible evidenciar que las dos concepciones, tanto instrumental como la basada en derechos, instrumentalizan a los niños para fines heterónomos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Hart (1993), señala que, no es posible hablar de participación y derechos de la infancia, sin discutir o tener en cuenta las relaciones de poder y la lucha por la igualdad de derechos, pues es fundamental que todos los jóvenes aprendan a participar en decisiones o proyectos que afecten su vida directamente. Esto se sustenta a partir de la Convención de Derechos de los niños, en el Artículo 12, donde se pide a los Estados garantizar al niño en condiciones de formarse su propio juicio, el derecho a expresarse de manera libre, en todos los aspectos de su vida que lo afectan.

Por otro lado, es importante, contemplar diferentes maneras de promover y garantizar la participación en función de las edades de los niños y las niñas, debido a que, dentro de cada grupo de edades, según las capacidades, confianza y experiencias de cada niño se puede evaluar su propia situación. Teniendo en cuenta esto, se puede contemplar diferentes maneras de promover y garantizar la participación en función de las edades de los niños y las niñas, en vista de que, dentro cada niño se puede evaluar su propia situación según su contexto.

Considerando las posibles opciones que tienen niños y niñas para dar su opinión respecto a la propia toma de decisiones. El autor resalta la importancia que tienen la influencia de los mayores para la participación de los niños más pequeños y con mayores desventajas.

Otra de las posturas a tomar en cuenta, para determinar una participación legítima es la evolución de las facultades de los adultos al escuchar, comprender y sopesar las opiniones que expresan los niños. Es por ello que Crowley (1998), plantea la importancia de formación y movilización de quienes viven y trabajan con niños, esto con el fin de prepararlos para qué sé de la oportunidad de participar libremente dentro de la sociedad, adquiriendo habilidades democráticas.

De igual forma, el autor señala la importancia de proporcionar a los niños los canales apropiados mediante los cuales pueden dar su opinión. Como ejemplo, el CDN considera esencial la implementación del Artículo 12 donde se establecen procedimientos eficaces delimitados para los niños. De igual forma, los niños y niñas deben tener acceso a procedimientos para presentar quejas y reclamos en todas las áreas de su vida (Cowley, 1998).

Igualmente, Hart (1993), determina que existen muchas opiniones divergentes frente al grado en el cual los niños se deben expresar, pues se considera que hay autores que consideran a los niños y niñas como salvadores de la sociedad y otros quienes consideran que la participación de los niños es una noción ingenua, pues estos, no tienen el poder de decisión de los adultos. Por otro lado, algunos creen que los niños deben estar exentos de tomar decisiones, especialmente en asuntos que afecten a otros dentro de las comunidades. El autor, finalmente señala la importancia de permitirles a los niños tener una infancia, no obstante, es absurdo

pensar en que se convertirán en adultos responsables y participativos sin tener ninguna experiencia previa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la participación democrática y las capacidades participativas solamente pueden adquirirse gradualmente por medio de la práctica; pues estas, no pueden enseñarse como una abstracción. Existen varios ejemplos de esto, por ejemplo, las construcciones de juegos, las ventas de refrescos y la organización de los mismos; todos ellos, generan experiencias, que se convierten en motivadores. La participación es importante para el aumento de estas motivaciones, que a su vez logran aumentar la capacidad de los jóvenes (Hart, 1993).

Así pues, para hablar de participación genuina y los modelos no participativos, el Hart, (1993) realiza un diagrama de la escalera de participación, diseñado como una tipología para reflexionar sobre la participación de los niños y niñas en los proyectos. De igual forma, se destaca que los niños son los menos escuchados dentro de los miembros de la sociedad, puesto que hay una fuerte tendencia de los adultos por subestimar las capacidades que estos tienen para influir en su vida. Estos modelos son:

La manipulación, es el peldaño más bajo en las escaleras, en el cual, los niños y niñas ni siquiera son informados para reconocer y comprender de lo que se habla, y por tanto, sus acciones están lejos de ser acciones críticas o comprendidas por ellos mismos. Este tipo de manipulación no es la forma de introducir a los niños a los procesos democráticos. En ocasiones, estas acciones derivan de una falta de comprensión que tienen los adultos en las habilidades que presentan los niños, y aunque sería más preciso llamarlos desorientación, se realiza un llamado de atención para que los adultos mejoren su percepción.

El segundo peldaño, es llamado la decoración, este está referido a las ocasiones donde se usan a los niños para fortalecer su causa de manera relativamente indirecta; no obstante, aquí quienes están a cargo no manifiestan que los NNA inspiraron su causa. Como tercer peldaño, se encuentra el simbolismo, este se describe cuando la opinión de los niños y niñas tiene poco o ninguna incidencia sobre los temas, aunque se les da la oportunidad de expresarse. Esto suele ser muy común, en los proyectos en los cuales los adultos se refieren al bienestar de los niños, pero, son manipulativos.

A partir de aquí, se encuentran los modelos de participación genuina, el tercero y cuarto peldaño de las escaleras es el asignado, pero informado, en este se considera que los niños comprendan las intenciones del proyecto, adicional a esto sepan quién toma las decisiones sobre su participación y el porqué, su papel es significativo y se ofrecen como voluntarios después de entender el proyecto claramente.

El quinto peldaño es "consultados e informado", en este los proyectos están diseñados y dirigidos por adultos, pero son los niños quienes comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta. El sexto peldaño son los "proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños", desde aquí se podría determinar verdaderamente participativos, ya que, los proyectos se comparten en la toma de decisiones con los jóvenes o son compartidos por todos. En este punto es importante tener en cuenta que, los grupos de edades políticamente poderosas (entre los 25 y 60 años) son quienes dominan el proceso de planeación, aun cuando este sea participativo. La meta en estos casos, debe ser involucrar a todas las personas, y sobre todo a quienes potencialmente pueden verse excluidos.

El séptimo peldaño es llamado "los proyectos iniciados y dirigidos por los niños", para esto se deben tener las condiciones favorables, para el trabajo cooperativo con los más jóvenes en grandes grupos, por esta razón es difícil de encontrar ejemplos de este tipo de proyectos. De igual forma, es primordial que los adultos empiezan a ser capaces de responder a las iniciativas de los jóvenes y dejar de lado su papel directivo.

Finalmente, el último peldaño de la escalera es "los proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos", suelen ser muy escasos, pues suele haber una falta de interés de los adultos por comprender los intereses particulares de los jóvenes. Es por ello, que se necesitan personas capaces de responder a los indicadores de energía de los adolescentes. En algunas ocasiones son llamados "animadores" a todos esos profesionales capaces de potencializar las capacidades de las personas jóvenes.

De igual forma, Cowley (1998), establece las características de la participación terminándolas así: la participación es un derecho y no una obligación, lo que quiere decir que, los niños tienen la libertad de decidir si participa o no. Es por ello, que el niño no debe ser forzado a expresar su opinión. De igual forma, señala que la participación es prerrogativa y no puede ser auténtica si no aporta al niño la oportunidad de comprender las consecuencias de sus opiniones, es por ello, que esta participación no debe ser utilizada para manipular.

En el mismo orden de ideas, Liebel (2012), fundamenta que, para hablar de la participación infantil es importante tener en cuenta las diferentes culturas, evidenciando el estatus que tienen niñas y niños frente a los adultos, las visiones generacionales y la manera en que se concibe el "desarrollo" de las sociedades. Teniendo en cuenta lo anterior, es relevante entender cómo las diferentes sociedades perciben la infancia. De igual modo, las sociedades

occidentales ven la infancia como una estancia de la vida, diferente a la adultez, no obstante, en numerosas sociedades no occidentales niñas y niños son considerados como parte integral del todo y toman parte en las diferentes actividades de los demás. Para estas sociedades no existe una infancia en especial como en las culturas occidentales, pero sí se coincide en estructuras etarias.

Finalmente, se evidencia que la participación infantil no debe ser concebida como una forma de comunicación que se da para lograr determinados objetivos definidos por los adultos para los niños, sino como un elemento integrador de las actividades cotidianas vitales y significativas para los niños. En efecto, estas actividades tienen que ver siempre con relaciones e interrelaciones, de modo que se trata de comprender y respetar a niñas y niños como sujetos capaces de pensar y actuar, y con derechos propios. Como instancia final, sea lo sea que se entienda por participación, esta debe ser voluntaria y basarse en el respeto (Liebel, 2012).

Fortalecimiento

El fortalecimiento es un proceso en el cual miembros de una comunidad, desarrollan a la par capacidades y recursos para manejar su contexto de vida, actuando con compromiso y consciencia con el fin de lograr una transformación de su entorno, teniendo en cuenta sus necesidades y aspiraciones, obteniendo al mismo tiempo una transformación propia. Cabe resaltar, que el fortalecer a una comunidad no hace referencia a la intervención de una persona externa a la comunidad para conceder fuerza a los integrantes más débiles, por el contrario, dentro del proceso se busca potencializar y desarrollar capacidades, además de la obtención y administración de recursos para lograr una transformación enfocada en el bienestar colectivo y en la superación de situaciones negativas como sumisión y explotación. Es decir, que fortalecer es cuando se da un desarrollo de control sobre las circunstancias de la vida y sobre los recursos

pertinentes para que esta se considere una buena vida, es un proceso personal y comunitario ya que entiende tareas complejas realizadas en relaciones colectivas (Montero 2004).

De acuerdo con Maritza Montero (2004) psicóloga venezolana reconocida por sus aportes e investigaciones en la psicología comunitaria. El fortalecimiento o como también suele nombrarse potenciación y empoderamiento, corresponde a uno de los conceptos más importantes dentro del campo psicosocial comunitario. Este se sustenta en la presencia de algunos procesos comunitarios como lo son: la participación sin la cual no podría fortalecerse una comunidad, la conciencia que permite apartarse de formas negativas de entendimiento como lo puede ser la alienación, el ejercicio del control por parte de la comunidad, el poder el cual se encuentra acompañado del control, finalmente está el proceso de politización el cual se considera como la ocupación del espacio público y la realización de los derechos y deberes inherentes a la ciudadanía.

Ahora bien, el término empowerment es implementado por Julián Rappaport en EE.UU., y lo define como un proceso por el que los individuos, organizaciones o comunidades pueden obtener o potencializar sus capacidades para controlar o dominar sus propias vidas o asuntos que son de su interés, resaltando que para lograrlo se deben crear condiciones que faciliten dicho proceso. Por otro lado, Fawcett, White, Balcazar, Suárez-Balcazar, Mathews, Paine, Seekins y Smith, crearon un equipo en el que se definió el fortalecimiento como el proceso para obtener control sobre acontecimientos, resultados y recursos que son de importancia para los individuos o el colectivo (Montero, 2004).

A su vez, la práctica desarrollada en función del fortalecimiento ha considerado ciertas estrategias que se encuentran unidas a algunas actividades las cuales les permiten ser implementadas, un ejemplo de estas estrategias y actividades sería: participación, decisión, acción a cargo de la comunidad, capacitación para la organización y participación

respectivamente. Igualmente, la complejidad de los procesos psicosociales comunitarios da cuenta de la estrecha interrelación entre estrategias y actividades, de forma que las actividades alimentan a todas las estrategias. Cabe mencionar, que la participación está presente en todas estas estrategias y es parte fundamental para las actividades mediante las cuales se llevan a cabo, la participación permite evaluar con validez ecológica y psicopolítica las necesidades y los recursos de la comunidad, es decir, que si no hay participación no habrá eficacia psicopolítica y el poder y control no residirán en la comunidad (Montero, 2004).

Adicionalmente, Montero (2004) señala que la voluntad y el objetivo de fortalecer se encuentran enunciados en los trabajos de diversos psicólogos y psicólogas comunitarios, sin embargo, abre paso a cuestionarse sobre si siempre es igual, y si se produce siempre ese fortalecimiento esperado, tanto por los grupos organizados y miembros de las comunidades, como por agentes externos y si este se da por igual en todos los miembros de la comunidad. De acuerdo con esto y con sus investigaciones encontró que el fortalecimiento puede ser pasajero o intermitente, en los informes de investigación suele suponerse cortes temporales inoportunos que tienden a satisfacer los requisitos y tiempos académicos o institucionales, que casi no tienen relación con el ritmo y secuencias de los fenómenos comunitarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo a Montero (2004) no existe una tabula rasa al momento de iniciar actividades fortalecedoras con una comunidad, en este punto es necesario conocer sobre la condición de la comunidad y su nivel de participación y compromiso, siempre debe haber una idea previa, no se parte desde cero. Lo anterior hace referencia a lo que desde un punto de vista hermenéutico es llamado proyecto anticipatorio, cabe aclarar que el conocimiento previo no domina el proceso cognoscitivo que comienza, puesto que de acuerdo con la hermenéutica dicho proyecto anticipatorio surge un cambio al momento de entrar en contacto con el problema, ámbito o sujeto de investigación, y se transforma en otra cosa. Las

preguntas que se tenían en ese momento pueden cambiar o surgir unas nuevas, lo que indica que el proceso de fortalecimiento no está envuelto en prejuicios y estereotipos, librando la investigación de posible sesgo y distorsión. En otras palabras, tanto en los investigadores como dentro de las comunidades y las personas interesadas en conseguir un cambio, existe una idea previa de cómo debe ser el fortalecimiento.

Siguiendo esta línea, Zimmerman (citado por Musitu y Buelga, 2004) establece una comparación entre los procesos y resultados que se utilizan a nivel individual, organizacional, y comunitario. De esta forma, este autor considera que un amplio desarrollo de la teoría de empowerment requiere un estudio de procesos y resultados en múltiples niveles de análisis, supone además que los diferentes niveles son mutuamente interdependientes, por lo que el fortalecimiento en un determinado nivel se relaciona directamente en otro nivel con el potencial fortalecedor.

Cabe resaltar, que para determinar si una comunidad está fortalecida o no se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones: Primero, sus miembros poseen las aptitudes, la motivación y los recursos suficientes para efectuar acciones que les permita mejorar la vida de la comunidad. Segundo, la comunidad identifica efectivamente sus necesidades y tiene la capacidad de crear estrategias adecuadas para darle solución a sus problemas. Y tercero, las personas hacen esfuerzos por mejorar la comunidad, suministran oportunidades para la participación ciudadana, además tienen capacidades de acción ante situaciones que resultan injustas. Con base a esto, se puede decir que una comunidad fortalecida es una comunidad que trabaja por un bien común y para ello debe ser una comunidad que está al corriente del manejo y desarrollo de recursos (Musitu y Buelga, 2004).

Alipio Sánchez Vidal es doctor en filosofía y letras, y ha enseñado psicología comunitaria, psicología social aplicada y sociedad, salud y bienestar, en la Universidad de

Barcelona. De acuerdo con él (2013), el significado de trascendencia del empoderamiento se puede condensar en cuatro puntos: Primero, se encuentra su significado teórico e ideológico, en el que se entiende que el empoderamiento introduce el poder, el potencial teórico para ordenar y aprehender los datos y hechos del campo psicosocial, cabe resaltar, que el poder no es simplemente un fenómeno social, sino también una variable esencialmente psicológica. Ahora bien, el significado y alcance de la idea de empoderamiento son enormemente amplios si se direccionan en un sentido ideológico, en este sentido y de acuerdo con las intuiciones comunitarias se puede decir que el poder, como potencial a realizar en el ser personal y comunitario, reside en nosotros y se puede hacer efectivo si, la comunidad actúa efectivamente para hacerlo realidad.

Segundo, la dimensión práctica, en donde se entiende que el poder es un medio para los fines de desarrollo humano y justicia social, no se puede considerar que las personas tienen un potencial de poder que nace de su interior, y les permite desarrollarse personalmente y alcanzar la igualdad social, si no se puede proponer procedimientos y estrategias eficaces para hacer realidad ese potencial.

Tercero, nivel de análisis y operación, que permite cuestionarse si el poder es realmente un fenómeno psicológico y por tanto factible a la técnica y trabajo microsocial de base o por el contrario es un fenómeno globalmente macrosocial que se concentra en manos de ciertas élites y se distribuye por medio de mecanismos y estructuras sociales. Cuarto y último, la naturaleza subjetiva u objetiva, en donde se menciona que el poder es tanto subjetivo como objetivo, contiene aspectos y procesos de ambos tipos, están conectados por una forma de retroalimentación en donde los medios técnicos y humanos del que actúa son fundamentales para pasar de la subjetividad a la realización objetiva.

Finalmente, Vidal (2013) toma una postura crítica para referirse a las acciones del campo psicosocial mencionando que este busca el empoderamiento en un nivel micro, lo que resulta insuficiente para contrarrestar por sí mismo las tendencias macro del gran poder, que condicionan tanto el inicio de la acción como la forma de realizarla y su validez al final, ya que se pueden encontrar personas que no quieran movilizarse cuando su puesto de trabajo está en peligro y lo que quiere es bienestar en la forma que tenía antes de la crisis, es así que, si la psicología comunitaria quiere lograr un cambio con la gente, será probable que hayan personas que no quieran el cambio o el tipo de cambio que los psicólogos comunitarios proponen.

Marco metodológico

El tipo de investigación utilizado en este proyecto corresponde al corte cualitativo, caracterizado por ser un proceso dialógico que se produce en las propias palabras de las personas, y a su vez facilita la construcción de conocimientos partiendo de un estudio holístico, ya que entiende los contextos y estos son considerados como un todo. Aquí el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de su propia referencia, entendiendo que todas las perspectivas son válidas y humanistas. Finalmente es considerada un arte, debido a que, es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios, siguiendo lineamientos orientadores, pero no reglas (Taylor y Bogdan 1986 citado por Quecedo 2002). Cabe mencionar, que este tipo de investigación emplea técnicas de recolección de datos como: observación no estructurada, entrevista abierta, revisión documental, discusiones grupales, entre otras; esto quiere decir que el proceso de indagación suele ser más flexible y se mueve entre respuestas y teorías, su propósito es “reconstruir” la realidad, tal y como la observan otros actores de la comunidad o el sistema (Hernández 2014).

Teniendo en cuenta los objetivos del presente proyecto, se aplica la metodología de investigación acción participante (IAP), en donde las personas que participan pese a su grado de educación y posición social, aportan de forma significativa al proceso de investigación, ya que su experiencia se considera valiosa y les permite contribuir en el mismo. Cabe resaltar, que este tipo de investigación se enfoca en generar acciones de transformación, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de un conocimiento social (Balcazar 2003).

Siguiendo esta línea, desde la IAP se les permite a los participantes “aprender a aprender”, al contrario de los modelos tradicionales de enseñanza en donde los individuos toman un rol pasivo y se limitan a la acumulación de información que el instructor o docente les ofrece. En la IAP los participantes desarrollan sus capacidades, descubriendo su propio mundo desde la perspectiva crítica, que les facilita el desarrollo de habilidades analíticas que pueden ser usadas posteriormente en cualquier situación, cabe resaltar que este proceso de investigación trae grandes beneficios para las comunidades, ya que con su desarrollo ellos pueden aprender a conducir una investigación, eso se vería reflejado al momento de buscar información en internet o en la comunicación con grupos u organizaciones que les puedan dar apoyo para así ampliar sus recursos, además les permite comprender su rol en el proceso de transformación de su realidad social, puesto que dejarían a un lado la posición pasiva de espectadores, para adoptar una postura de actores centrales en un proceso de cambio (Balcazar 2003).

Igualmente, Freire (1970), refiere el proceso de la "humanización" como parte del pensamiento crítico, el cual se centra en la transformación de la realidad, es por ello, que es indispensable la liberación del hombre, por tanto, es importante sacarlos de la alienación, debido a que, la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, es un praxis, que implica la acción y la reflexión de los individuos sobre el mundo para así lograr su transformación.

Ahora bien, Selener (1997) señala que la IAP combina tres principales actividades como lo son la investigación, la educación y la acción. Primero, es un método de investigación en el que las personas participan de forma activa en el desarrollo de una evaluación sistemática de un fenómeno social mediante la identificación de un problema específico con el fin de darle

solución. Segundo es un proceso educativo ya que tanto el investigador como los participantes analizan y aprenden sobre las causas y posibles soluciones que tiene el problema abordado. Finalmente, se considera una actividad orientada a la acción, debido a que los descubrimientos se ponen en práctica en forma de soluciones.

Al momento de llevar a cabo la investigación acción participante (IAP) es común que los investigadores creen diferentes fases, pasos, etapas o momentos, los cuales pueden diferir en sus denominaciones. Colmenares (2012) resalta que las fases involucran un diagnóstico, construcción de planes de acción, la realización de estos planes y la reflexión permanente de las personas que hacen parte de la investigación, lo que permite redimensionar nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

De acuerdo con lo anterior, y para efectos de este proyecto se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Fase diagnóstica: Para dar inicio a la investigación se realizó una visita a cada comunidad, en primera instancia, se visitó la comunidad urbana correspondiente a los niños y niñas de la biblioteca baúl de letras ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá, el día 09 de octubre del 2021, allí se participó en las actividades que la comunidad tenía programadas durante su encuentro. Seguidamente, se realizó la visita a la comunidad de estudiantes de primaria de la vereda Córdoba alto ubicada en el municipio de Chiquinquirá Boyacá, el día 25 de octubre de 2021, en donde se habló con la docente encargada y con los niños y niñas. Durante este proceso se recolectó la información necesaria para identificar las necesidades de cada una de las comunidades, junto con esto, se realizó el primer taller, donde se evidenciaron los conocimientos previos de la comunidad.

2. Fase de construcción del plan de acción: En esta fase se creó el programa de actividades teniendo en cuenta la disposición de las comunidades, sus necesidades e ideas. Se identificaron los contenidos temáticos, se determinó el tiempo y días de encuentros de manera conjunta con las comunidades.

3. Fase de desarrollo de proceso de fortalecimiento: Esta fase tuvo lugar en las sesiones en las que se realizaron los encuentros con las comunidades, las cuales estuvieron divididas por cuatro módulos, cada uno de dos encuentros. En tales encuentros se realizaron diversos talleres los cuales permitieron la recolección de información sobre las perspectivas de los niños y niñas en cuanto a sus derechos; de igual forma, cada sesión fue evaluada por las comunidades, logrando así reconocer los aprendizajes adquiridos en el taller y la opinión de los participantes.

4. Fase de cierre del proceso: se hace una presentación con el producto correspondiente a lo que fue el proceso de investigación con las comunidades, dicha presentación se realiza con los miembros de la comunidad e invitados que consideren cada una de las comunidades.

Para la recolección de datos se tendrá en cuenta la observación participante y el diario de campo. Siguiendo a Lahire (2008) citado por Jociles (2016) la observación participante es una técnica de investigación que permite estudiar los procesos de las comunidades y los fenómenos socioculturales determinados. De igual forma, desde la etnografía Guber (2011), define la observación participante como un medio donde se logran realizar descubrimientos, examinar los conceptos y las teorías críticamente y de esta manera anclarlos a la realidad concreta, poniendo distintas flexibilidades en comunicación. Por otro lado, la autora manifiesta que la participación se articula de manera clave con la observación en las investigaciones sociales, es por ello, que esta debe darse desde el supuesto de desempeñar roles locales dentro

del territorio, lo que conlleva un esfuerzo adicional por parte del investigador por integrarse a las lógicas de la comunidad, todo esto abre una nueva interacción más íntima con las comunidades y el investigador.

Por otro lado, el diario de campo es definido desde Valverde (s.f) como un instrumento de registro de información procesal, que puede asemejarse a un cuaderno de notas, no obstante, tiene un aspecto más ampliado y organizado en información más metódicamente. Esta recolección de información puede servir para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación y disponer de datos para la evaluación de los procesos. Teniendo en cuenta lo anterior, Martínez (2007), habla sobre el diario de campo como un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas, además de mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Este permite al investigador el monitoreo permanente del proceso de observación, además de enriquecer la teoría-práctica.

En el mismo orden de ideas, el diario de campo incluye, información descriptiva y analítica, cuantitativa y cualitativa, además de elementos pertinentes para la formulación diagnóstica, en estudios sociales y situacionales. De igual forma, en el diario se realiza un reporte, el cual tiene la finalidad de anotar selectivamente la información recogida. La estructura de este reporte sirve para el diagnóstico, pronósticos, hacer estudios, evaluaciones y sistematizaciones. Es por ello, que los reportes deben tener: fecha de la actividad (el cuándo) y las actividades o tareas realizadas, con los propósitos y objetivos de las mismas (el qué y para qué) (Valverde, s.f).

Al mismo tiempo, la información del diario de campo, tiene tres aspectos fundamentales, el primero la descripción, que consiste en detallar de manera más objetivo en el contexto donde se desarrolla la información. La segunda, la argumentación, que corresponde a relacionar la finalidad de profundización de las relaciones y situaciones expuestas en la práctica. Finalmente, la interpretación, que permite realizar la comprensión y la interpretación en un mismo ítem (Martínez, 2007).

Finalmente, para el análisis de información se utilizará la técnica de sistematización de la experiencia, la cual nace a principios de la década de los 80, gracias al trabajo de colectivos comprometidos con la educación popular en América Latina y como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación (Jara, 2018).

Igualmente, la sistematización es una interpretación crítica de varias experiencias que, en orden y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido en estas, es decir, los diferentes factores que intervinieron, como se relacionan entre sí y porque lo hicieron de esta manera. Esta produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2018).

Por otro lado, las características principales de la sistematización se basan en: producir conocimiento desde la experiencia apuntando a extender cada una de estas, recupera lo

sucedido con el fin de reconstruir la historia para así poder interpretarla y obtener nuevos aprendizajes, se valoran los saberes de las personas ya que son sujetos de experiencia, esto con el fin de identificar los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso. De este modo, se construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora. Por último, se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica, esto se complementa con la investigación, la cual muestra diversas realidades y aspectos que aportan conocimientos vinculados a las propias experiencias particulares de cada sujeto (Jara, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, se da una interpretación del proceso y las conclusiones, en este punto, se pretende dar respuesta a la pregunta planteada, considerando y relacionando toda la información, tanto de lo teórico como aquella que se obtiene de la experiencia. Es un momento de abstracción en donde el grupo sistematizador se tendrá que fijar en los cambios que se han dado en los problemas que se pretendían afrontar y en su resolución, en la adecuación de los objetivos a la realidad y en los efectos de la acción a diferentes niveles. Las conclusiones de la sistematización se deben expresar en forma de aprendizajes, también se tendrían que recoger propuestas para optimizar los resultados deseados de la acción realizada (Verger, s.f).

Participantes

En el proceso de investigación se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia el cual se caracteriza por seleccionar las unidades muestrales de acuerdo a la conveniencia o accesibilidad del investigador (Tamayo, s.f). Este muestreo se puede utilizar en los casos en que se desea obtener información de la población, de manera rápida y económica,

ya que las muestras por conveniencia se pueden utilizar en las etapas exploratorias de la investigación como base para generar hipótesis ante las situaciones que ocurran en la población.

Participaron diferentes miembros de la comunidad urbana, correspondiente a los niños y niñas del conjunto residencial “el paraíso” ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá, las edades de los niños oscilan entre 3 a 14 años. Por otro lado, se encuentran tres líderes los cuales son: Jean Pool Sánchez quien se encarga de la logística de la comunidad, Blanca Pineda es la lideresa quien maneja los procesos de gestión dentro de la comunidad, Vanessa es la encargada de los procesos audiovisuales y también apoya a Jean Pool Sánchez Pineda cuando es necesario, Giovanna Rodríguez Ballen es la encargada de recoger a los niños en sus casas incluyendo los procesos de la literatura y el arte de la red de bibliotecas comunitarias de Bogotá, Finalmente Yineth quien es la líder principal del conjunto y quien acompaña los talleres realizados en el lugar.

Así mismo, participaron los integrantes de la comunidad estudiantil de básica primaria del Instituto Educativo Técnico Industrial Julio Flórez sede Córdoba Alto, habitantes del territorio rural perteneciente a la vereda Córdoba Alto del municipio de Chiquinquirá Boyacá, quienes se caracterizan por ser una escuela unitaria, es decir, que los estudiantes sin importar su grado de escolaridad comparten el mismo espacio de aprendizaje. Los niños y niñas que pertenecen a esta comunidad se encuentran en un rango de edad de 6 a 11 años, durante todo el proceso participaron 10 niños y niñas, más específicamente 6 niños y 4 niñas, además de ellos la docente Carmen Lucia Rojas de Cortés, encargada de la institución y quien acompañó todo el proceso. Finalmente, sumando las dos zonas, rural y urbana se contó con aproximadamente 35 NNA.

Resultados

A continuación, se mencionan los resultados de la investigación acción-participante (IAP), teniendo en cuenta el análisis del diagnóstico participativo, allí se reconoció el territorio y los conocimientos previos evidenciados en la comunidad. Por otro lado, se describirá la construcción del plan y el desarrollo del proceso de fortalecimiento, lo que dio como resultado 8 talleres que conforman 4 módulos de trabajo contruidos junto con los 40 NNA. Además, se detalla el proceso de cierre. Finalmente, se tendrá en cuenta la sistematización de experiencias, en la cual, la comunidad realizó retroalimentaciones y evaluación de cada una de las sesiones junto con los diarios de campo.

Siendo consecuentes con la sistematización de experiencias, se tendrá en cuenta la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, en esta es posible reconocer al sujeto como un ser activo, el cual adquiere un conocimiento construido en desarrollo con sus contextos y tiempos. Esta perspectiva investigativa, permite el trabajo del sujeto a través de la narración, donde salen a la luz experiencias, ideas, imágenes y recuerdos contextualizados en determinados tiempos y espacios. Todo ello, con el fin de generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas (Landín y Sánchez, 2018). Adicionalmente a esto, la sistematización de experiencias también se apoya en enfoques hermenéuticos y aproximaciones etnográficas (Unday y Valero, 2017). Partiendo de este aporte, la etnografía monográfica, plantea la importancia de no generalizar las posturas de los colaboradores, y que esta no se presente bajo la autoría suprema del autor, en este sentido, es importante señalar, que las voces de los colaboradores no son las únicas que se silencian, sino también las del propio autor, es por ello, que los textos finales deben admitir una reflexividad en sus propias actividades y escritos (Carreto, 2003). A partir de este punto, se hablará en primera persona, ya

que, relataremos los eventos vividos por nosotras en los diarios de campo y en los talleres realizados junto a los niños, teniendo en cuenta, el punto de reflexividad.

Acercamiento a las comunidades

El primer contacto con la comunidad se realizó a través de Andrés Medina, el hermano de una de las integrantes de la investigación, quien es miembro de un territorio rural que pertenece a la vereda Córdoba Alto del municipio de Chiquinquirá Boyacá. Cabe resaltar que esta investigación está enfocada en el rol de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, en donde, y según lo referenciado por los habitantes y por Andrés no se observa una profundización de sus derechos dentro y fuera del territorio, razón por la cual surge el interés por interactuar con dicha población. El proceso de esta investigación se llevó a cabo con 9 visitas de campo en el Instituto Educativo Técnico Industrial Julio Flórez sede Córdoba Alto, desde el 24 de octubre de 2021 hasta el 22 noviembre de 2021.

El segundo contacto con la comunidad fue en la zona urbana de Ciudad Bolívar, una de las localidades de Bogotá, se realizó a través de la “biblioteca baúl de letras y saberes”, en donde ya se encontraban los niños, niñas y adolescentes participantes de otros proyectos, dirigidos por estudiantes universitarios. Sánchez Pineda uno de los líderes de la comunidad nos planteó una segunda opción, la cual, era trabajar con otro grupo de niños, niñas y adolescentes, los cuales viven en el barrio el ensueño en el conjunto residencial “el paraíso”. Luego de esto la líder Blanca Pineda nos comenta que en esta comunidad hay NNA que se encontraban en el conflicto armado y algunos eran desplazados, sin embargo, nos aconsejó realizar actividades que ayudarán a la reintegración de ellos, por esta razón se realizó 1 visita de campo el día 05 de marzo del 2022, con la realización del primer taller “revisando nuestro rol”.

Ahora bien, para entender mejor el proceso de fortalecimiento realizado con las comunidades es importante conocer sus contextos, por lo que en este punto se hablará de las categorías de ruralidad, urbanidad las cuales describen los elementos que caracterizan y diferencian la zona rural y la zona urbana en las que se trabajó, permitiendo así un mayor entendimiento del contexto en el cual se encuentran las comunidades.

La zona rural corresponde a la vereda de Córdoba Alto, una de las 16 veredas que forman parte del área rural del municipio de Chiquinquirá Boyacá, esta vereda se encuentra ubicada al noroccidente del municipio y se puede acceder a ella por medio de automóviles particulares o taxis, ya que no está establecida una ruta de transporte fija que realice viajes desde la vereda a la ciudad y viceversa. En cuanto a las expresiones de la comunidad, teniendo en cuenta que es una zona rural y agrícola en donde sus habitantes siembran papa, maíz y ordeñan ganado para sostener su economía su vestimenta se caracteriza por las ruanas de lana de oveja para el frío, botas de caucho, sudaderas y gorras y sombreros, en cuanto a su jerga predomina la palabra “sumercé” y una de sus grandes características es la amabilidad y la unión comunitaria.

La zona urbana corresponde al barrio Ensueño ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar de la ciudad Bogotá, es un barrio de propiedades horizontales cerca al teatro el ensueño al que se puede acceder por medios de transporte como Sistema Integrado de Transporte Público (SITP), taxis y carros particulares. Los habitantes del barrio suelen usar vestimenta casual, cabe resaltar que, aunque la mayoría de las familias que habitan allí son desplazados por la violencia los niños no utilizan jerga diferente a la de los bogotanos.

Plan y proceso de fortalecimiento

A continuación, describiremos los 4 módulos que fueron desarrollados en el plan de fortalecimiento teniendo en cuenta el acercamiento con la comunidad y el contexto. Estos módulos constan de 2 talleres cada uno, descritos a continuación:

Tabla 1. Contenido programa de fortalecimiento.

MÓDULOS	TALLERES	ACTIVIDAD	INDICACIÓN
Sensibilización	Revisando nuestro rol	Cartografía corporal	Cada integrante del grupo personaliza una silueta humana y le agrega convenciones en donde se ubiquen sus derechos
	Desde nuestro contexto	Cartografía social	Se reúnen en grupos para realizar una cartografía de su barrio o localidad, identificando los lugares en donde ejercen sus derechos y participación
Participación	Una figura llamada participación	Origami	Los encargados del taller enseñan figuras de origami a los integrantes del grupo, cada integrante del grupo deberá identificar sus figuras con caos en donde se participa y en los que no

	Que se vale y que no en derecho a participar	Twister o Golosa	Los integrantes del grupo juegan en un tablero de twister personalizado, en donde el ganador puede marcar en un color un se vale y el perdedor pone un no se vale
--	--	------------------	---

Derechos de niños niñas y adolescentes	¿Qué veo en la pared?	Parejas	Con fichas de se realiza un juego de memoria que consiste en emparejar una ilustración con un nombre de un derecho
---	-----------------------	---------	--

	Sembrando nuestra huella	Jardín o huerta	Se realiza con los integrantes del grupo un ejercicio de jardinería en donde se siembran plantas en macetas personalizadas
--	--------------------------	-----------------	--

Cierre	Coleccionando los derechos	Mural	De acuerdo con el proceso de fortalecimiento y los temas tratados en los anteriores módulos, en conjunto se realiza un mural ya sea con ilustraciones o frases
---------------	----------------------------	-------	--

La temporada del arte	Manualidad	Los integrantes realizan una manualidad de temporada o de preferencia del grupo
--------------------------	------------	---

Elaboración propia. *Plan y proceso de fortalecimiento.*

En este sentido, todas las actividades propuestas anteriormente, se justifican a partir del juego cooperativo. Frente a esto, lo primero es mencionar, que según la UNICEF (2018) el juego es visto como una capacidad de acción de los niños, lo cual quiere decir, la iniciativa de los niños y niñas, su proceso de toma de decisiones y el nivel de decisión propia en el juego. Este debe permitir a los niños adoptar un papel protagónico, donde se posibilite la confianza en sus capacidades, autonomía y que logren ser agentes de su propia trayectoria de aprendizaje lúdico. El juego como metodología para desarrollar las capacidades y habilidades de los niños, se centra en 5 características: provechoso, divertido, participación activa, iterativo, socialmente interactivo. Cuando se menciona el juego de manera provechosa, quiere decir que los niños logran darle el sentido al mundo que les rodea y descubren el significado de la experiencia conectándose con algo que conocen previamente, esto es, que el juego de manera provechosa permita a los niños expresar y ampliar las interpretaciones de sus experiencias (UNICEF, 2018).

La segunda característica, está referida a la sensación general de disfrute, motivación, emoción y participación, no obstante, es importante tener en cuenta que, dentro del mismo, juego es posible que sean sentimientos como la frustración y los retos. La tercera característica que se evidencia es el juego como participación activa, donde es posible que los NNA se impliquen directamente con el juego, y así logren coordinar sus actividades mentales, físicas y

verbales. La cuarta característica, el juego iterativo, quiere decir, durante el juego los niños desarrollan sus habilidades competitivas, probando diferentes posibilidades y descubriendo nuevos restos, esto genera en ellos un aprendizaje más profundo. La quinta y última característica, es el juego socialmente interactivo, en el los NNA se comunican y entienden sus contextos e interacción social. Esto sienta las bases para construir un conocimiento más profundo y unas relaciones más sólidas (UNICEF, 2018).

En este sentido, por medio del juego cooperativo los niños adquieren y refuerzan destrezas, habilidades, compañerismos, mejoran la autoestima, adquieren confianza en la socialización. Adicional a esto, con los juegos cooperativos los niños tienen más disposición al momento de realizar las actividades, adoptan una posición más participativa, comprendiendo mejor las instrucciones dadas, además de mejorar sus capacidades problemas y conflictos (Rodríguez, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente se cuenta con ejercicios didácticos, los cuales, a través del juego, permiten realizar prácticas pedagógicas, más eficaces que son usadas como herramientas de aprendizaje donde la lúdica se convierte en una de las características más efectivas para lograr activar el aprendizaje cognitivo, corporal y social. Es importante señalar que, para cumplir estos objetivos, es importante que el juego tenga una finalidad y esté dirigido por los maestros o talleristas, proporcionando un fin didáctico para que los niños y las niñas aprendan jugando (Rodríguez, 2014).

En este sentido, los juegos y las actividades de lúdicas, como el origami, las parejas, el twister o la golosa, permitirá a los niños aprender a tomar decisiones, a desarrollar el

pensamiento lógico, aprender a respetar las normas, valores y manejar los espacios en los que logran desarrollarse (Rodríguez, 2014).

Módulo 1-Sensibilización

Este módulo tuvo como objetivo indagar sobre la concepción que tienen los NNA sobre sus derechos y la participación. Para ello se realizaron dos talleres, en el primero se realizó un diagnóstico participativo a través de la cartografía corporal, que tenía como fin que los NNA identificaran sus derechos. El segundo taller, tuvo como propósito, reconocer desde las voces de los NNA los lugares en donde pueden ejercer sus derechos y participar por medio de la cartografía social.

Taller 1: Revisando nuestro rol: Zona Rural

Nuestro recorrido inicia a las 8:10 de la mañana, el día 29 de octubre de 2021, salimos de la casa (ubicada en el barrio urbanización la primavera cerca de la salida para la vereda Córdoba) nos dirigimos hacia la escuela rural del Instituto Educativo Técnico Industrial Julio Flórez sede Córdoba Alto. Durante el recorrido se debe ir por la carretera de la vereda que en su



Figura 7. Niños de la escuela del lugar

[Foto de Tatiana Ruiz]. (Vereda Córdoba Alto, municipio de Chiquinquirá Boyacá 2021)

mayoría es empinada, caminamos aproximadamente 40 minutos para llegar a la escuela, en donde la profesora encargada con quien el día anterior habíamos hablado para informarle nuestra asistencia, nos estaba esperando junto con 9 de los 10 estudiantes de la escuela. Al momento de nuestra llegada saludamos a todos en el aula y la docente les indicó a los niños que cerraran los cuadernos en los que estaban trabajando y les comentó que en ese momento

iban a trabajar con nosotras, mientras nosotras nos hacíamos cargo del taller planeado, la profesora estuvo calificando algunos trabajos de artes de los niños.

Iniciamos preguntándoles a los niños si se acordaban de nosotras y de lo que hacíamos, puesto que el lunes de esa semana ya nos habíamos presentado con ellos, algunos de ellos respondieron “sí”. Sin embargo, algunos no se acordaban qué hacíamos y porqué estábamos allí, así que decidimos presentarnos de nuevo, mencionamos nuestra edad y que éramos estudiantes de psicología. Queríamos que comprendieran de qué trataba nuestra carrera así que les preguntamos que si sabían ¿qué es un psicólogo? algunos contestaron con la cabeza que no y una niña respondió “un psicólogo es una persona que ayuda a los niños” (octubre, 2021). Posteriormente, les comentamos a los niños lo que hace un psicólogo y que existen muchas ramas de la psicología en las que un psicólogo se puede especializar.

Luego de eso les dijimos lo que teníamos planeado hacer durante nuestro encuentro, iniciamos preguntándoles si sabían ¿Qué es un derecho? Ellos contestaron: “el derecho a comer [...] el derecho a vivir el derecho a una casa [...] el derecho a caminar” (conversación taller 1, octubre 2021). Después de escucharlos preguntamos si sabían la definición de lo que era un derecho, los niños no mencionaron nada en esta pregunta, por lo que le dijimos que un derecho es una norma que busca el bienestar de las personas. Además de esto mencionamos que derechos de los niños se hicieron teniendo en cuenta sus necesidades, en base a su desarrollo. Así mismo, mencionamos que dentro de los derechos infantiles se encontraban los derechos a: la salud, la vida, la educación, la libre expresión, la participación, el juego, la familia, entre otros.



Figura 8. Niños de la escuela del lugar realizando el primer taller del programa.

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá)

Después de esta explicación les preguntamos ¿Cómo ejercen los derechos? Uno de los niños contestó “ya los cumplimos porque cuando vivimos tenemos el derecho a la vida” (octubre, 2021) les dijimos que los derechos pueden ser vulnerados y por esto debemos informarnos cuales son nuestros derechos y además de participar para salvaguardarlos.

En ese momento les preguntamos ¿Qué es la participación? Nos dijeron: “es cuando nosotros participamos [...] cuando hablamos” (conversación taller 1, octubre 2021) Seguidamente les preguntamos ¿En dónde se puede participar? ellos dijeron: “en la escuela”, les comentamos que la escuela era uno de los lugares en donde se podía participar pero que además de este, había muchos otros lugares donde se podía participar, como, por ejemplo, la



Figura 9. Cartografía individual de uno de los niños

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá)

junta de la vereda con sus vecinos. En este punto les explicamos que dentro de los derechos infantiles la participación de los niños era muy importante, ya que mediante esta ellos podían proteger y ejercer sus derechos, dando su perspectiva sobre su contexto y sus necesidades.

Para dar comienzo a la actividad planeada les repartimos a los niños unas hojas previamente preparadas con una silueta del cuerpo, luego de esto, preguntamos si alguno sabía ¿qué es la cartografía? A lo que contestaron con la cabeza que no, procedimos a explicarles que era una cartografía y mencionamos que en psicología social y comunitaria se usaba la cartografía

corporal. Les comentamos que en la cartografía que se realizaría pondríamos con convenciones los derechos que acabábamos de recordar, resaltando que ninguna posición era incorrecta, ya que la ubicación de cada derecho se debía a su opinión personal.

A medida que los niños realizaban la actividad les dimos indicaciones de cómo podían utilizar las convenciones, algunos ya sabían cómo funcionaban debido a que la docente ya les había explicado su función en clase de geografía. Durante el desarrollo de la actividad los niños preguntaban “¿puedo dibujarle maripositas? [...] ¿puedo hacerle un vestido?” (taller 1, octubre, 2021) respondimos que podían dibujar y utilizar los colores que más les gustara o que quisieran. Esta actividad duró aproximadamente 30 a 40 minutos, algunos niños acabaron y decidieron hacerles más detalles a sus dibujos mientras esperaban a sus compañeros.

Para comprender la ubicación de los derechos que pusieron en sus cartografías, les pedimos a los niños que nos dijeran uno de los derechos que habían puesto y porque lo ubicaron ahí, nos dijeron:

“Uno que yo puse fue el de la vida y lo ubique en el corazón porque el corazón es el que nos da vida [...] el derecho a la vida en el corazón, porque el corazón nos da la

sangre que necesita el cuerpo y la bombea [...] el derecho a la identidad la puse en la mano porque con las manos mostramos nuestra identidad, mostramos la cédula [...] el derecho a jugar lo tengo en los pies porque con ellos corro y juego [...] yo tengo el derecho a jugar en mis manos porque con ellas cojo los carros [...] el derecho de la salud



Figura 10. Resultado de las cartografías individuales del primer taller

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá).

lo puse en el cuello porque por ahí pasa el aire que respiramos [...] yo tengo el derecho a la educación en mi mano porque escribo con mi mano” (conversación taller 1, octubre, 2021).

A modo de conclusión, les preguntamos si nos podían comentar habían aprendido en el encuentro, los niños nos respondieron: “los derechos de los niños [...] que debemos participar [...] aprendimos los derechos y que hay varios como el de la salud y la familia [...] el derecho a educarse y a expresarse” (conversación taller 1, octubre 2021). Luego les preguntamos ¿qué fue lo que más les gusto? Respondieron: “pintar [...] ubicar los derechos [...] colorear [...] el dibujo” (conversación taller 1, octubre 2021). Seguidamente les preguntamos si habían comprendido todo lo que les habíamos dicho y nos contestaron “sí”.

Finalmente, teníamos preparados tres tipos de caritas con colores diferentes, les explicamos a los niños que les íbamos a dar los tres tipos de caritas, pero debían escoger una de acuerdo a su experiencia con la actividad. La carita amarilla significaba que les había gustado mucho, la verde que les había parecido bien y la naranja significaba que no les había gustado, dada la explicación les preguntamos si entendían qué significaba cada una contestaron “sí”, los 9 niños que participaron en la actividad pusieron caritas amarillas, lo que significa que les gustó la actividad.

Luego preguntamos si tenían alguna observación o recomendación para nuestro siguiente encuentro, ellos contestaron que “así me gusta [...] estuvo bien [...] me gustó” (conversación taller 1, octubre 2021). De igual forma, les preguntamos si les gustaría utilizar una didáctica diferente o trabajar diferente, ellos contestaron: “con carteleras [...] en grupo [...] también colorear” (conversación taller 1, octubre, 2021). Después de sus recomendaciones y opiniones les dimos las gracias por su participación y les dimos dulces debido a que el domingo sería Halloween.

Taller 1: Revisando nuestro rol. Zona Urbana

Nuestro recorrido inicia a la 1 de la tarde desde la Universidad Piloto de Colombia el 4 de marzo de 2022, llegamos a las 2:30 a Gran Plaza El Ensueño, debido a que, el conjunto residencial “El Paraíso”, donde se llevarán a cabo los talleres, se encuentra ubicado cerca a este. Al llegar al lugar, lo primero que encontramos fueron aproximadamente 15 niños reunidos en el salón comunal del conjunto, junto con la líder de la biblioteca “Baúl de letras”.

En primer lugar, nos presentamos y les pedimos a los niños que se presentarán y hablaran sobre lo que querían ser cuando fueran grandes, ellos comentaron: “quiero ser escritor [...] quiero ser soldado o policía” (conversación taller 1, marzo, 2022). Finalmente, les preguntamos si sabían que era un psicólogo, seguido a esto los niños contestaron: “que ayudan a personas con discapacidad” (marzo, 2022), les explicamos que



Figura 11. Biblioteca baúl de letras.

[Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, Bogotá)

no solo a ellos, sino en general a todas las personas. Para concluir esta presentación se les entregaron los regalos de bienvenida. Cabe mencionar que, durante el transcurso del taller, varios niños fueron llegando para participar, finalizamos la actividad con 20 niños dentro del salón.



Figura 12. Conjunto “el paraíso”.

[Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, Bogotá)

Después de esto, y antes de iniciar el taller, jugamos con los niños “Simón dice” como actividad introductoria. Iniciamos con el taller, preguntándoles a los niños si sabían ¿Qué son los derechos? Ellos respondieron que “sí”, seguido a esto, preguntamos ¿De qué se tratan los derechos de los niños? Ellos respondieron:

“yo tengo derecho a comer helado [...] yo tengo derecho a jugar [...] tengo derecho a caminar [...] derecho a opinar de las personas [...] derecho a tener un nombre y un apellido [...] derecho a estudiar [...] el derecho primordial, derecho a la vida [...] tengo derecho a ayudar [...] tengo a derecho a tener amigos [...] derecho a ayudar a mi mamá [...] yo tengo derecho a ayudar a mi familia” (conversación taller 1, marzo, 2022).

Luego de esto, les pedimos que relacionarán las cosas que querían ser cuando grandes con el derecho que aplicarían en esa profesión, a lo que respondieron: “derecho a que no me juzguen por ser escritor [...] derecho a la libre expresión [...] derecho a sentir dolor, a ser fuertes [...] a opinar que los policías hacen lo que quieren y eso es malo [...] derecho al trabajo como profesión” (conversación taller 1, marzo 2021).

Luego de escucharlos mencionamos algunos derechos (derecho a la salud, a jugar, derecho a la vida, a una familia, derecho a la educación y poder opinar). Seguido a esto, dimos las instrucciones del taller, les explicamos que les íbamos a repartir una hoja en la cual se encontraba dibujada una silueta humana, les mencionamos que en la figura ubicaran los derechos que consideran tener. En ese instante, algunos niños señalaron que no sabían leer ni escribir, por lo que le brindaríamos la ayuda necesaria y les dimos la opción de poder dibujar el derecho sin necesidad de escribirlo.



Figura 13. Niños realizando la cartografía corporal.

[Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño)

Después de un tiempo algunos de ellos nos llamaban refiriéndose a nosotras como “profe”, preguntándonos “¿Puedes dibujarle cabello? [...] ¿Puedo dibujarle zapatos? [...] ¿Puedo dibujarle ropa? [...] ¿Puedo ponerle nombre?” (conversación taller 1, marzo, 2022). A esto les respondimos que podían dibujar y utilizar los colores que más les gustara o que

quisieran. Después de que pintaron la figura decían que ya habían acabado de pintar, y solicitaron ayuda para escribir los derechos, cabe resaltar que se escribieron en hojas de la actividad las palabras exactas que dijeron los niños. Los derechos que los niños dijeron sobre sus dibujos fueron:

“El derecho a jugar [...] a vivir y a la vida [...] derecho a votar [...] a comer [...] a un hogar [...] hacer caso [...] hacer amigos [...] privacidad [...] familia [...] derecho a opinar [...] derecho a la ensalada de frutas [...] dormir [...] derecho a que nos tengan en cuenta [...] a la salud [...] a hablar [...] a la libre expresión [...] a ser feliz y ser amable [...] derecho a las tareas [...] derecho a jugar con los animales” (conversación taller 1, marzo 2022).



Figura 14. Niños realizando el primer taller del programa.

[Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, barrio El

su mayoría los niños expresaban que era su color favorito, les había gustado mucho la actividad y saber sobre sus derechos, no obstante, una de las participantes dijo: ”me gustó la actividad y colorear pero que no quería poner los derechos” (marzo, 2022), y finalmente, 12 caritas amarillas ya que: ”todo les había parecido muy bonito y les había gustado mucho”(marzo 2022).

Finalizando el taller se les explicó que se tenían tres caritas, una naranja que significaba que no les gustó la actividad, una verde que se ponía cuando les había gustado mucho la actividad, y una amarilla cuando les gustó la actividad. Se obtuvieron 1 carita naranja, debido a que la niña manifestaba “no me gustó como pinte” (marzo, 2022), 7 caritas verdes en

Cabe resaltar, que la líder del conjunto también participó del taller y ayudó a algunos niños con sus dibujos, dentro de su resultado los principales derechos que resalta son: “derecho a la vida, derecho a la familia, derecho a tener nombre, derecho a que me respeten sin importar mi género o sexualidad, derecho a la nacionalidad, derecho a la educación y derecho a la recreación” (marzo, 2022). Finalmente, otorgó a la actividad una carita amarilla, pues manifestó que había aprendido y le gustó el dibujo.



Figura 15. Resultados del primer taller

[Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño)

Por último, les preguntamos a los niños y niñas qué les gustaría hacer en nuestro próximo encuentro, ellos dijeron: “jugar al teléfono roto [...] jugar a las sillas musicales [...] trabajar con pintura o plastilina” (conversación taller 1, marzo 2022). Le dimos la despedida a los niños y mientras tanto los íbamos anotando en una lista con ayuda de la líder para conocer los participantes que tuvimos en el día, limpiamos el lugar y nos retiramos de allí.

Después de culminar con este taller, se pudo evidenciar que el entorno es un factor fundamental para los NNA, ya que en la zona rural los niños y niñas se encontraban en un ambiente académico y sabían cómo actuar en este espacio. Así mismo, al momento dar las instrucciones de la cartografía corporal los niños y niñas se apropiaron de la figura y reflejaron en ella algunas características personales como, por ejemplo: el color del cabello, su ropa y su color de ojos, para luego ubicar en el cuerpo los derechos que ellos conocían.

Por otro lado, en la zona urbana se evidencio que al igual que la zona rural algunos niños y niñas se apropiaron de la figura y la personalizan de acuerdo con su imagen, sin embargo, los demás no mostraron interés por personalizar sus cartografías, cabe resaltar que se les dio las mismas indicaciones de la cartografía corporal y manifestaron que no sabían leer ni escribir por lo que solicitaron ayuda.

Taller 2: Desde nuestro contexto: Zona Rural

El recorrido inició a las 8:30 de la mañana, el día 3 de noviembre de 2021 nos dirigimos hacia la vereda Córdoba alto en automóvil, hasta la escuela del lugar fueron aproximadamente 10 a 15 minutos de recorrido. Cuando llegamos al lugar esperamos unos diez minutos para que la docente acabara la explicación de la clase que tenía programada, luego de esto entramos al aula de clase, saludamos al docente y a los niños, los cuales ordenadamente guardaron sus útiles escolares para disponerse a realizar el taller.

En primera instancia les preguntamos cómo estaban, cómo les había ido el fin de semana, ellos comentaron. “yo estaba montando bicicleta [...] yo jugué el sábado con mi prima” (conversación taller 2, noviembre, 2021). Luego de hablar sobre el fin de semana y las cosas que habían hecho esos días, les preguntamos si recordaban que habíamos hecho el viernes que realizamos el primer taller, sus respuestas fueron: “una cartografía [...] hablamos de los derechos [...] hicimos una cartografía del cuerpo humano” (conversación taller 2, noviembre, 2021).

Seguidamente mencionaron algunos de los derechos de los que habíamos hablado: “el derecho a la vida [...] el derecho al estudio [...] derecho a la participación” (conversación taller 2, noviembre, 2021). Luego recordamos que el derecho a la participación es un derecho facilitador ya que nos ayuda a cumplir con nuestros demás derechos. Les comentamos que el

derecho a participar significa ser parte de acciones, que día a día realizamos sin darnos cuenta de que estamos ejerciendo nuestra participación, como por ejemplo opinar y expresarnos.

En este momento del taller, los niños mencionaron algunas situaciones en las que se participa: “opinar y expresarnos es cuando queremos decir algo sobre una cosa [...] pensar libremente [...] informarnos y ser informados [...] vivir la cultura [...] ser escuchado [...] practicar la religión” (conversación taller 2, noviembre 2021). Luego de escucharlos les mencionamos



Figura 16. Grupos 1 del segundo taller del programa

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá)

que participar es un acto voluntario y se puede hacer sin presiones de nadie, así mismo, comentamos la importancia de la participación, ya que ayuda a mejorar su entorno en base a sus necesidades e ideas.

Posteriormente, les explicamos la actividad que íbamos a hacer durante el taller del día, la cual consistió en realizar una cartografía social, en grupos. Para esto, les indicamos que realizarán desde sus propias perspectivas un mapa de la vereda, indicando lo que conocen del camino y donde realizan diferentes actividades de participación. Para facilitar el desarrollo de la actividad les dimos algunas figuras de actividades, lugares y decoraciones las cuales podían recortar, colorear y poner en la cartografía según sus propios pensamientos.

Durante el desarrollo de las cartografías los niños se evidenciaron muy emocionados, les gustó trabajar en grupo y colorear los indicativos que se les había facilitado con figuras del contexto, tuvieron en cuenta muchos lugares de la vereda, así mismo a sus habitantes. Mencionaron cuáles son sus vecinos, que hacen y como los conocían, hablaron sobre lo que

hacían sus padres, cómo vivían y con quién lo hacían, además de esto, los niños demostraron ser muy creativos y detallistas al momento de tener en cuenta su entorno.



Figura 17. Grupos 2 del segundo taller del programa

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá)

El desarrollo de la cartografía duró aproximadamente cuarenta minutos, luego de que los niños terminaran pegamos en la pared las dos carteleras para que se pudieran evidenciar con mayor facilidad y pudiéramos hablar de ellas. El primer grupo estaba conformado por las cuatro niñas del salón y el niño más pequeño del grupo, ellos socializaron primero su cartografía y mencionaron:

“Acá es la casa de Mariela que es una señora que tiene cuatro niños pequeños [...] en la capilla hicimos la primera comunión [...] esta es la casa de Nicol Sofia que es ella, mi compañera [...] en mi casa vivimos 10, hay 4 niños y todos jugamos, jugamos futbol [...] participamos en la escuela estudiando y haciendo nuestros deberes” (conversación taller 2, noviembre 2021).

Seguidamente el segundo grupo que estaba conformado por cuatro niños explicó lo que habían dibujado diciendo:

“Nosotros empezamos con las escaleras que últimamente se está volviendo peligrosa, acá hay una cancha y ahí hay como el peligro que ahí hay marihuaneros [...] acá vive don Rocha, acá seguimos subiendo y encontramos una tienda de jugos, subimos y hay una casa de una profesora, seguimos y ahí está mi casa, luego damos una curvita, ahí está la casa de Danna,



Figura 18. Resultado cartografía social grupo 1.

[Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá)

seguimos subiendo y está la casa de Pedro Espitia es un amigo de mi abuela, acá esta

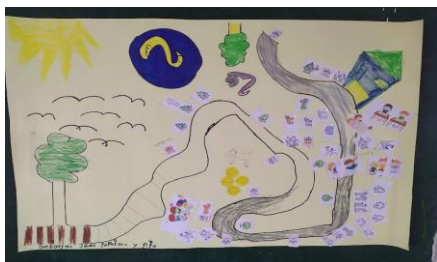


Figura 19. [Foto de Tatiana Ruiz] (Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultado cartografía social grupo 1.

la casa de Juan José que tiene cabros [...] nosotros participamos los de tercero, cuarto y quinto aprendiéndonos las capitales y todos pueden dar su opinión de cómo nos las aprendemos [...] acá llegamos y está la escuela y venimos a ratitos a jugar, y acá esta la casa de pipe” (conversación taller 2, noviembre 2021).

Para concluir la actividad, les dimos a los niños las caritas de colores y les recordamos que servían para que calificarán el taller, las de color amarillo significaban que les había gustado mucho la actividad, las de color verde que no les había gustado mucho y las de color naranja que no les había gustado, los nueve niños pusieron caritas amarillas, luego les preguntamos si habían recomendaciones o dudas, nos dijeron que no habían dudas y que les había llamado la atención el cartel y trabajar en conjunto, recomendaron más actividades de dibujo.

Taller 2: Desde nuestro contexto: Zona Urbana

Llegamos al conjunto residencial a las 1:50 de la tarde el día 11 de marzo de 2022, entramos al salón comunal e iniciamos a preparar el espacio para la llegada de los niños. A las 2:20 iniciamos el taller con 8 niños que habían llegado hasta el momento. Comenzamos con “las sillas musicales” como actividad inicial, esto debido a que en el taller anterior se les había consultado a los niños, con cuál actividad, desearían inicial.



Figura 20. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Actividad inicial “sillas musicales”.



Figura 21. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Grupos de niños para realizar la cartografía.

Luego de esto, dimos inicio a la actividad principal, para ello, los dividimos en 2 grupos, cada uno de 4 integrantes, les repartimos colores, pegamento, medio pliego de papel Kraft e imágenes las cuales contenían animales, casas, carros, entre otras. Después de esto se les explicó que debían plasmar su barrio, los

lugares que les gustaban y en donde observaban que podían ejercer su derecho a la participación.

El desarrollo de la actividad abarcó un tiempo aproximado de 25 minutos, mientras los niños dibujaban la cartografía, se acercaban para preguntar si lo que estaban haciendo estaba bien o si podrán agregar más cosas que para ellos era importante, a lo que le respondimos que sí. Cabe mencionar, que a los 10 minutos de comenzar la actividad llegaron 5 niños, los cuales mencionaron que estaban en un entrenamiento deportivo y por tal motivo no alcanzaron a llegar a tiempo, con ellos se conformó un grupo nuevo y se les dio la misma indicación.



Figura 22. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía primer grupo.

Luego de que todos los niños terminaron la actividad, pasó el primer grupo y explicó:” dibujamos el conjunto y a nuestra familia [...] en la parte en la que a mí me gusta esta es en Sierra Morena y los conjuntos donde vivo” (conversación

taller 2, marzo 2022). Luego de su explicación, se les pregunta ¿Dónde creen que ellas pueden participar, dar su opinión y hablar? a lo cual responden: “en Sierra Morena, que es donde está mi familia, y puedo participar porque me escuchan y si nos pasa algo, ellos nos pueden ayudar

y allí podemos hablar [...] en el colegio y aquí también podemos dar nuestra opinión” (conversación taller 2, marzo 2022).

El segundo grupo, comento: “un zoológico, una llama y una carretera” (marzo, 2022). Seguido a esto, le realizamos la misma pregunta que al grupo anterior, ellos respondieron “podemos participar en



Figura 23. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía segundo grupo.

el zoológico, porque este tiene muchos animales y porque es grande uno puede hacer lo que quiera [...] aquí también podemos participar” (conversación taller 2, marzo 2022).

El tercer grupo, menciona: “dibujamos la Candaría y Usme [...] pusimos montañas dos carreteras, hicimos semáforos, carros, árboles, el equipo de atletismo [...] pusimos niños estudiando en el colegio” (conversación taller 2, marzo 2022). Cuando les realizamos la pregunta ¿Dónde creen que pueden participar? respondieron: “en las montañas, porque las montañas son grandes y tiene harto espacio y cómo podemos ver en la cartografía los niños están en las montañas participando y haciendo algo [...] también podemos participar en la escuela, y con la familia, en las casas y con los amigos” (conversación taller 2, marzo 2022).

Finalmente, los integrantes calificaron el taller, con 3 caritas, la naranja significa que no les gustó el taller, la verde que les gustó más o menos, y la amarilla fue que les gustó mucho, obtuvimos 12 caritas amarillas, los NNA manifestaron que les gustó mucho pintar y dibujar su barrio y los lugares que les gustan, así mismo



Figura 24. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Cartografía tercer grupo.

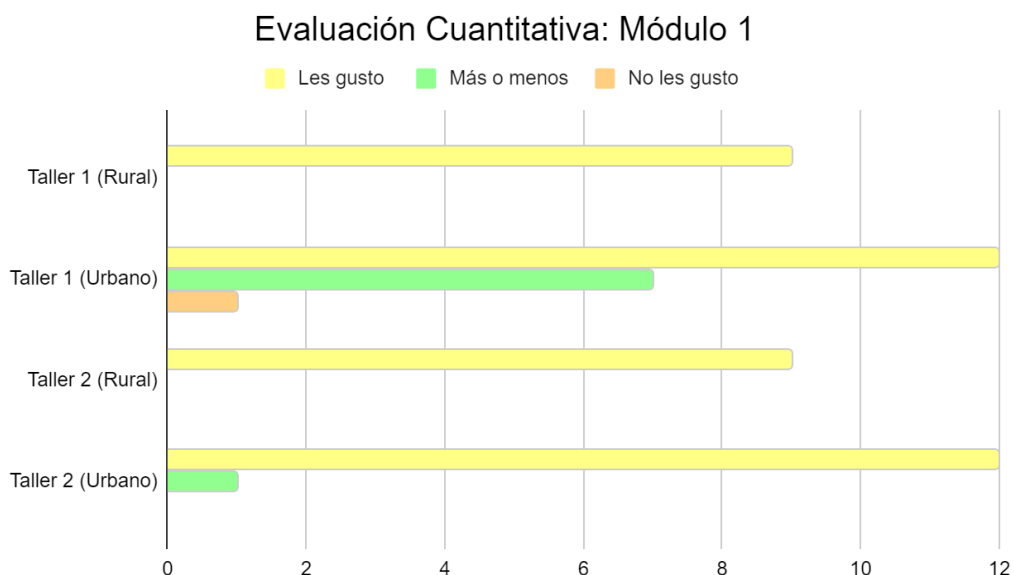
tuvimos 1 carita verde, debido a que el niño expuso que no le gustó la manera en la que sus

compañeros habían dibujado los árboles. Se cierra el taller ofreciéndoles un dulce por su participación.

Ahora bien, en este taller se pudo evidenciar que tanto los niños de la zona rural como la zona urbana reconocen su contexto, las personas que hacen parte de él y así mismo los lugares en donde se puede ejercer la participación. Por otro lado, los niños de la zona urbana muestran una diferencia en cuanto a algunos niños de la zona rural, ya que las situaciones en las cuales pueden ejercer su participación se comprenden desde otro punto de vista, esto se puede evidenciar en el momento en el que expusieron sus cartografías en donde se encontraron respuestas como “podemos participar en el zoológico, porque este tiene muchos animales y porque es grande uno puede hacer lo que quiera”, ejerciendo su participación desde sus experiencias.

Con este taller se cierra el primer módulo de nuestro programa de fortalecimiento comunitario con la población infantil tanto de la zona rural como de la urbana, en ellos, se pudieron evidenciar que los NNA tenían un conocimiento previo sobre sus derechos y la manera en la que participaban en sus entornos cotidianos. En la gráfica 2, expuesta a continuación, se evidencian las calificaciones otorgadas en cada uno de los talleres en este módulo por los NNA. Así mismo, se muestra en la tabla 2, las categorías las cuales fueron desarrolladas como resultado del proceso de sistematización de las respuestas otorgadas por los niños en este módulo

Figura 25. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 1.



Elaboración propia. Gráfica de barras módulo 1.

Tabla 2. Categorías de aprendizaje módulo 1

Modulo 1: Sensibilización	
<i>Zona rural</i>	<i>Zona urbana</i>
<i>Taller 1: Revisando nuestro rol</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Derechos desde las acciones diarias - Derechos de acuerdo a la función de las partes del cuerpo - Hablando se puede participar 	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos desde las acciones diarias - Derechos desde las experiencias de vida
<i>Taller 2: Desde nuestro contexto</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Opinar y expresarse - Relación con vecinos - Lugares de encuentro - Actividades de participación 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del espacio - Participación en contexto familiar y académico

Elaboración propia. Categorías de aprendizaje, módulo 1

Módulo 2- Participación

Este módulo tuvo como objetivo recopilar la concepción que tienen los NNA sobre la participación y su incidencia en la misma. Para ello, se realizaron dos talleres, en el primero, se trabajaron los saberes de los niños sobre este tema junto a unas figuras de origami, que tenía como fin que los NNA identificaran cuando participan. El segundo taller, tuvo como propósito, reconocer en qué momento se participa y en qué momento no, de manera genuina, esto se trabajó junto con un twister de la participación.

Taller 3: Una figura llamada participación. Zona Rural

Nos desplazamos hasta la escuela de la vereda Córdoba alto en automóvil, el trayecto fue de 15 minutos, el día 5 de noviembre de 2021, llegamos a las nueve de la mañana, la docente se encontraba dictando clase de inglés a los niños, entramos y los saludamos a todos. Allí nos dispusimos a organizar nuestras cosas mientras los niños completaron su lección, cuando guardaron todo y estuvieron listos para comenzar el taller, volvimos a saludarlos y nos presentamos nuevamente con uno de los estudiantes que había faltado a los dos primeros encuentros, sus compañeros le contaron que habíamos hecho una cartografía social y corporal, esto sirvió para que todos recordaran lo que habíamos trabajado juntos.



Figura 26. Foto Tatiana Ruiz| Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Origami 1

Para iniciar la actividad del día les dijimos a los niños que tuvieran en cuenta todo lo que habíamos hablado los días anteriores, sobre qué es un derecho, cuáles son los derechos infantiles, qué es la participación y por qué es importante. Luego les preguntamos si sabían que era el origami a lo que todos contestaron que sí, uno de los niños nos mostró una figura de un perro que había hecho en origami y nos dijo que en la escuela ya habían hecho figuras de origami.

Seguidamente les indicamos que cada uno iba a realizar cuatro figuras de origami, por lo que les dimos a cada niño cuatro hojas de papel de diferentes colores y estampados, además de esto les repartimos cuatro tiras de papel blanco en las que debían identificar y escribir cuando participaban y cuando no. Para que realizaran diferentes figuras y aprendieran más de origami les enseñamos a hacer cuatro figuras diferentes, las cuales fueron un pájaro, un pez, un búho y una ballena. Uno de los niños que ya sabía hacer figuras como perros decidió hacerlo y decorarlo mientras nosotras explicábamos la realización de las otras figuras, además de esto fue a los puestos de sus compañeros que querían hacer uno igual y les enseñó cómo se hacía.

Durante la realización de las figuras los niños estaban muy emocionados por aprender a hacer animales diferentes con papel, algunos no entendían cómo se doblaba en alguna parte y sus compañeros los ayudaban, algunos quisieron decorar el búho y el pez y ayudaron a otros a decorarlo como ellos lo hicieron o se compartieron útiles escolares. Cuando los niños terminaron de realizar las figuras de origami llenaron las tiras de papel con acciones de cuando se participa y cuando no, uno de los niños dijo a modo de ejemplo: “no participamos



Figura 27. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Origami 2

cuando no nos escuchan [...] cuando damos nuestra opinión sí participamos” (conversación, taller 3, noviembre, 2021). Una de las niñas preguntó si se podía escribir “cuando no nos creen”. Al escribir en las cuatro tiras, se les indicó que estas las pegaran sus figuras de origami y luego se leyeron algunas con el fin de realizar una reflexión conjunta sobre cuando se participa y cuando no, para esto uno de los niños leyó algunas de las acciones que escribieron sus compañeros como “cuando jugamos”, los demás niños respondieron porque creen que es una acción de participar diciendo “porque cuando jugamos decidimos”, “porque cuando jugamos estamos participando en el juego” y “en los juegos hablamos todos para dar nuestra opinión” (noviembre, 2021).

Luego de que todos los niños terminaran de realizar sus figuras y de decorarlas se les facilitó las caritas para que evaluaran el encuentro. Como uno de los niños no había asistido a los talleres anteriores sus compañeros decidieron explicarle el significado de las caritas “La verde es que le gusto, pero no tanto, la naranja es que no le gusto y la amarilla es que si le gusto”. Los diez niños pusieron en sus figuras caritas amarillas indicando que la actividad les había gustado, algunas de las razones fueron: “me gustó porque es divertido hacer figuras con

papel [...] es chévere el origami [...] porque pudimos decorar las figuras [...] ya sabía hacer unas figuras, pero aprendí a hacer otras mejores [...] porque cuando me atrasaba mis compañeros me ayudaban” (conversación, taller 2, noviembre 2021).

Algunos de los aprendizajes que se obtuvieron en la realización de la actividad de acuerdo con la perspectiva de los niños fue: “practicar los derechos [...] hacer nuevas cosas como origami [...] aprendimos a trabajar juntos [...] ayudarnos unos a otros [...] a que todos tenemos derecho a participar [...] a dar nuestra opinión y que nos escuchen [...] cuando participamos y cuando no” (conversación, taller 3, noviembre, 2021). Como observación uno de los niños dijo: “unas figuras estaban un poco difíciles”, otro de los niños manifestó: “me gustaría trabajar más en grupo”, y con las observaciones se dio por terminado el taller del día.

Taller 3: Una figura llamada participación. Zona Urbana

Iniciamos el 11 de marzo de 2022 a las 2:00 pm, dando inicio a la actividad les pedimos que se sentarán cada uno en una silla mirando al frente y luego de esto les preguntamos, ¿les gusta el origami?, a lo cual aproximadamente la mitad de los NNA nos respondieron “sí, yo sé que es y me gusta”, dos de los niños empezaron a saltar de la emoción y gritaban “origami, origami”, luego de esto, tres niños se nos acercaron y nos preguntaron “¿Profe te puedo ayudar a repartir?” así que decidimos darle a cada uno 5 hojas para que fueran a repartirles a sus compañeros, luego dimos la inicio a la actividad.

La primera figura de origami que se realizó fue un gato, algunos de los niños no



Figura 28. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Origami 1.

podieron realizarla, por lo que nos acercamos a cada uno para poder ayudarles, igualmente algunos de los niños, quienes aprendieron a realizar muy bien el origami les colaboraba a sus compañeros. De igual forma, para este taller tuvimos la presencia de un niño de 1 año de edad, junto a su mamá, ella fue la encargada de hacer la figura. Se obtuvieron 16 figuras.

Durante el proceso, a algunos niños se les preguntaba ¿Cuándo tenemos derecho a participar? Ellos respondieron: “todos los días todo el tiempo, pero también tenemos que balancear con el estudio” (marzo, 2022). Adicional a esto se les preguntó ¿Cuándo no tenemos derecho a participar? Seguido a esto dijeron: “cuando estamos estudiando, porque, estamos aprendiendo”, en este instante, manifestamos que era importante señalar que en el colegio también podemos participar, debido a que es un contexto, donde aprendemos, trabajamos en equipos y damos nuestra opinión.

El taller se finaliza, pidiéndoles a los niños realizar una fila según iban terminado la figura y por grupos. Allí, se les preguntaba cuando participan, cuando no lo hacen y qué cara le otorgaban al taller, recordándoles que la amarilla significaba que les había gustado mucho, la verde que les había gustado más o menos y la naranja que no les había gustado nada del taller.



Figura 29. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Origami 2.

Al primer grupo que salió se le preguntó ¿Dónde creen ustedes que pueden participar? Los niños respondieron: “aquí”, preguntamos ¿por qué creen que pueden participar aquí? Seguido a esto, ellos respondieron: “podemos decir las cosas, si ustedes nos dicen algo, podemos hablar sobre esto”. Al segundo grupo que salió se le preguntó lo mismo, “aquí, en el colegio, en mi casa”. El tercer grupo respondió a la pregunta: “podemos participar aquí, porque acá nos hacen preguntas y pues nosotros tenemos la respuesta, y dialogamos, analizamos y socializamos”. El cuarto grupo responde “acá y en muchos otros lugares, como el parque de afuera, también en muchos como nuestra casa”. El quinto grupo respondió que “aquí podemos participar porque nos hacen preguntas”. El último grupo respondió: “nosotros podemos participar en el colegio y en la escuela [...] aquí, porque es más divertido” (conversación, taller 3, marzo 2022). Finalmente se obtuvieron 15 caras amarillas para este taller, los niños comentaron que lo que más les gustó fue “hacer origami”, “realizar la cara de gato, porque son animales” (marzo, 2022).

Teniendo en cuenta el resultado de los dos talleres se pudo evidenciar, que, en primer lugar, los contextos que cambian entre las dos poblaciones generan un cambio en las instrucciones para este taller. El grupo rural, tenía la instrucción de realizar 4 figuras, allí se evidenciaron respuestas centradas en cuando sí se participa y cuando no, como por ejemplo cuando se les escucha, lo que demuestra una claridad en el derecho a participar por parte de los NNA, de zona rural. Por otro lado, la instrucción del grupo de zona urbana estaba dirigida a realizar una sola figura de origami, y como ya se había evidenciado en que algunos de ellos no sabían cómo escribir, el taller se hizo más charlado, adicional a esto, sin embargo, al igual que la comunidad rural comunicaron su la perspectiva que tienen acerca de la participación.

Taller 4: Que se vale y que no en el derecho a participar. Zona rural

Iniciamos el recorrido a las 8:40 de la mañana el día 08 de noviembre de 2021, el trayecto hacia la escuela de la vereda Córdoba Alto duró aproximadamente 12 minutos. Al llegar al lugar la docente encargada se encontraba terminando una actividad de lectura con los niños, entramos al aula y todos los niños nos saludaron muy felices, los saludamos y preguntamos cómo se encontraban. Luego de saber cómo estaban les preguntamos si podían decirnos lo que hemos hablado en los encuentros anteriores, respondieron en conjunto: “sobre los derechos [...] de la participación [...] cartografías [...] cuando participamos” (conversación, taller 3, marzo 2022). Además de esto, algunos niños dieron algunos ejemplos de los derechos que se había hablado en el taller anterior cómo y en qué consiste “el derecho a la educación en donde todos los niños podemos ir a la escuela” (marzo, 2022). Después de recordar lo hablado y teniendo en cuenta la recomendación de los niños de trabajar juntos, les comentamos que la actividad del día sería un juego en que podían participar con un compañero o realizando grupos. Luego pusimos el tapete del twister en el piso y les preguntamos a los niños si alguna vez habían jugado twister y su respuesta fue “no”, tampoco lo conocían y se entusiasmaron por jugar algo nuevo.

Teniendo en cuenta que no sabían cómo jugar twister les comentamos que era un juego muy divertido en el que pueden jugar varias personas, sin embargo, debido a que el twister se realizó con pliegos papel, para evitar romperlo se juega por turnos, los niños decidieron hacerse en parejas, es decir que en cada turno jugaría un integrante de esa pareja contra el integrante de otra pareja. Seguidamente les explicamos cómo se juega y se les indicó que la persona que se cayera o se saliera de los círculos primero tomaría un marcador azul y escribiría en uno de los círculos del twister un “no se vale”, que hacía referencia a una situación en donde los niños no pueden participar, como por ejemplo: no se vale que no tomen en cuenta mi opinión, por el

contrario la persona que no se caiga toma un marcador negro y escribe en el twister un “se vale”, que hace referencia a la situación en donde los niños participan.

Con el fin de volver la actividad aún más didáctica para decidir los turnos de juego, se jugó tingo tango, a medida que los niños iban jugando su emoción aumentaba. En los primeros turnos se salían o se caían más rápido por lo que los compañeros que estaban esperando su turno o que ya habían jugado les daban indicaciones a los que estaban jugando para que no perdieran, cada vez que se movían en el tablero se reían y decían “tengo



Figura 30. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Twister 1 grupo.

nervios de caerme”, cuando terminaba un turno decían “este juego me parece muy chévere [...] ya quiero volver a pasar” (conversación, taller 4, noviembre 2021). Los niños se hicieron barramientras esperaban su turno y les daban ideas a sus compañeros sobre qué escribir en el twister, el juego duró aproximadamente 40 minutos, cada niño tuvo tres turnos.



Figura 31. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Twister grupo 2.

Algunas de los que se vale y no se vale escritos en el twister fueron “se vale escuchar [...] se vale decidir”, “no se vale que nos digan qué pensar [...] no se vale que se rían de nuestros gustos” (conversación, taller 4, noviembre 2021). Cabe resaltar que dentro del twister no se repitió ninguna situación en las que se vale o no, sin embargo, los niños mencionaron mucho “no se vale que nos juzguen [...] se vale que nos escuchen” (conversación, taller 4, noviembre 2021). En este taller se trabajó especialmente el derecho

a la participación, se recordó a los niños que este es un derecho facilitador que permite que los demás derechos se cumplan.

Para dar cierre al taller se les repartió las caritas de colores para que evaluaran la actividad, las caritas se pegaron en el twister, hubo 9 caritas amarillas y 1 carita naranja, el niño que puso la carita naranja que significa que no le gustó la actividad dijo: “no me gustó porque sentí que le dolieron los pies” (noviembre, 2021). Los demás niños y niñas manifestaron que les había gustado porque “es un juego nuevo y chévere [...] porque nos reímos todos [...] porque jugamos todos [...] lo que más me gustó es que podemos participar [...] pudimos participar y aprender” (conversación, taller 4, noviembre 2021), no tuvieron ninguna observación.

Taller 4: Que se vale y que no en el derecho a participar. Zona Urbana

Llegamos al lugar, el día 25 de marzo de 2022 a las 2:00 pm, arrancamos con 11 niños, los cuales se dividieron en 2 grupos, se les brindó las indicaciones, tenían 30 minutos para pintar en 2 papeles periódicos 9 círculos de diferentes colores, esto como actividad inicial, además de un material que íbamos a usar más adelante en el taller, los niños estaban muy contentos ya que hacía tiempo ellos querían pintar con pinturas.

Finalizando los 30 minutos, y mientras esperábamos a que se secaran los dibujos, se les contó un cuento llamado “el daño del baño” de la autora Gladis Herrera Patiño y Juan Carlos Melero (2005), el cual pertenece a una colección de libros para conversar. Este cuento estaba centrado en el derecho a la participación, donde se realizaba la explicación a través del cuento sobre estos derechos, para este punto contamos con 14 niños y niñas en el taller.



Figura 32. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Grupo 1 pintando.

Finalizando la lectura, se les preguntó a los NNA ¿Qué es la participación? Teniendo en cuenta el cuento, ellos determinaron: “participamos cuando jugamos, cuando nos ayudamos entre nosotros, nos reunimos y pintamos o hablamos”. En un segundo momento, hablamos de cuándo podemos participar en los momentos cotidianos en la escuela. Para ello, los niños contaron sus historias incluyendo algunos problemas escolares, ellos dijeron: cuando tenemos algún problema con nuestros compañeros o profesora, “hablamos con nuestros padres [...] hablamos con las autoridades y les dijimos que era lo que estaba sucediendo” (conversación, taller 4, marzo 2022). Otros manifestaron no haber tenido problemas en la escuela y participar en sus hogares, hablando con sus padres y escuchando lo que ellos dicen. Seguido a ello, nosotros resaltamos la importancia que tiene informarnos sobre las situaciones que vivimos cotidianamente, para poder participar en ellas, de igual forma, resaltamos el derecho a la participación como un derecho facilitado para que podamos ejercer otros de los derechos

Para cerrar, esta primera parte, se les pidió a los NNA, que dibujaran lo que habían entendido del cuento y en qué momento participaban los protagonistas del cuento. Como resultado, los niños dijeron: “ella participó cuando habló con el director y con su familia [...] cuando recogió las firmas y habló con sus compañeros y se reunieron, todos participaron [...] participaron cuando miraron cual era la problemática y cómo solucionarla” (conversación, taller 4, marzo 2022). En mitad de la actividad llegaron 3 niños y niñas más al taller, a ellos se les pidió dibujar los que entienden por participación, ellos escribieron “cuando nos respetan y respetamos”, además de “no participamos cuando nos discriminamos a nosotros mismos” (marzo, 2022).



Figura 33. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Resultados de ejercicios.

Cuando algunos de los niños y niñas iban entregando su dibujo, se les pedía pasar a jugar en una golosa, después de que jugaban se les hacía una pregunta teniendo en cuenta las dos carteleras. La primera cartelera con los 9 círculos era cuando no se participaba y la segunda cartelera era cuando se participaba. En la primera cartelera se obtuvieron frases como, no se participa cuando: “no hacemos cumplir nuestros derechos, no hacemos nada frente a los problemas o no hacemos algo para solucionarlos [...] no participamos cuando solo nos informamos, no contamos nada o no ayudamos” (conversación, taller 4, marzo 2022). Por otro lado, participamos cuando: “preguntamos, planeamos, preguntamos, nos unimos y finalmente nos comunicamos” (marzo, 2022). Otros de los derechos que mencionaron fueron “el estudio, trabajo, vida, educación y salud” (marzo, 2022). Cerramos la sesión con un refrigerio y en este taller se obtuvieron 17 caritas amarillas, lo que más les gusto fue “pintar, dibujar y jugar a la golosa”. Adicional a esto, se pudo observar que los niños tienen más claridad sobre sus derechos, y cuando participan.



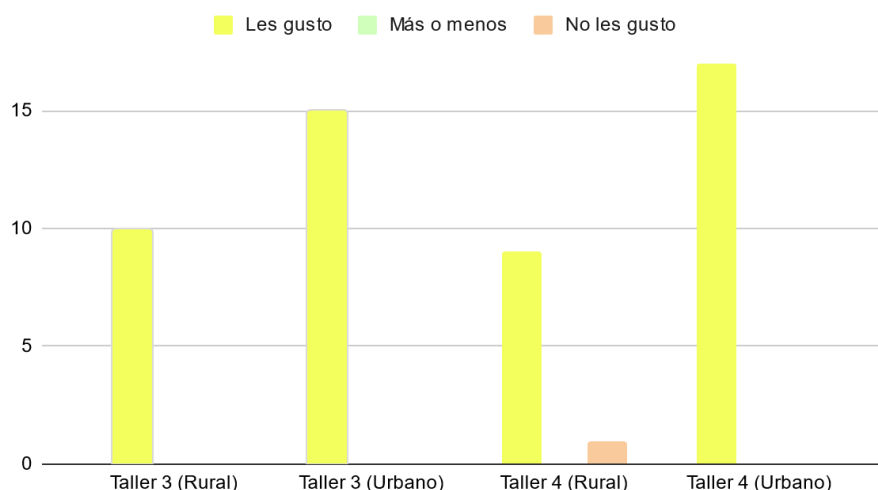
Figura 34. [Foto de Laura Arias] (Ciudad Bolívar, barrio El Ensueño) Golosa.

Finalmente, en relación con los resultados de los dos talleres se realizó un cambio de juego para las dos actividades. Esto debido a que la cantidad de niños que participaron en cada zona fue diferente, adicional a esto, sus dinámicas de interacción fueron diversas, ya que los contextos donde se encontraban los niños de la zona urbana eran más cotidianos desde un salón comunal, por tanto ellos también veían los talleres como un espacio donde pueden jugar y divertirse, a diferencia de la zona rural, en la cual aunque los niños jugaban, se encontraban dentro de un salón de clases, lo que les limita la manera de expresarse y relacionarse con el contexto.

Por otro lado, en los NNA de zona rural fue posible evidenciar afirmaciones en las que se evidencia cuando se vale y no se vale su derecho a participar, de igual forma, esto fue posible evidenciarlo en los diferentes momentos de los talleres de la zona urbana. A continuación, se presenta la gráfica 3, allí es posible evidenciar las calificaciones otorgadas en los 2 talleres de este módulo centrado en el derecho a participar. Finalmente, se muestra en la tabla 3, las categorías las cuales fueron desarrolladas como resultado del proceso de sistematización de las respuestas otorgadas por los niños en este módulo.

Figura 35. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 2.

Evaluación Cuantitativa: Módulo 2



Elaboración propia. Gráfica de barras módulo 2.

Tabla 3. Categorías de aprendizaje módulo 2

Módulo 2: Participación

<i>Zona Rural</i>	<i>Zona Urbana</i>
<i>Taller 3: Una figura llamada participación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - La escucha y la participación. - La opinión y la participación. - El juego y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en los talleres - Contextos donde se puede participar - Opinión y participación.
<i>Taller 4: Que se vale y que no en el derecho a participar.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Juzgar y silenciar. - Derecho a la libre expresión. - Opiniones y participación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión, acción y participación. - Cumplimiento de derechos y participación. - Contextos de participación. - Solución de problemas. - Autoridades.

Elaboración propia. *Categorías de aprendizaje, módulo 2.*

Módulo 3- Derechos de niños, niñas y adolescentes

Este módulo tuvo como objetivo conocer la percepción que tienen los NNA frente a sus derechos y cómo estos están presentes en su vida. Teniendo esto en cuenta, se realizaron dos talleres, el primero de ellos trabajó con la relación de imágenes y derechos, con el fin de que los niños pudieran dar desde su opinión el significado de cada derecho y así mismo relacionar los lugares en los que se evidencian dichos derechos. Ahora bien, el segundo taller tenía como fin relacionar los derechos con otros aspectos como lo son las habilidades y así mismo considerar la importancia de salvaguardar sus propios derechos.

Taller 5: ¿Qué veo en la pared? Zona Rural

Iniciamos el recorrido a las 8:45 de la mañana el día 10 de noviembre del 2021, nos trasladamos hacia la escuela de la vereda córdoba alto en carro, al llegar al lugar saludamos a la docente y a los niños, les preguntamos cómo se encontraban, ellos comentaron “bien”. Luego de esto les preguntamos qué recordaban de lo que habíamos trabajado en los talleres anteriores, uno de los niños dijo: “hemos aprendido el derecho a la participación, los derechos de los niños” (noviembre, 2021). Una de las niñas comentó “el derecho a la salud, hemos aprendido a hacer cartografías” (noviembre 2021). Otras de las respuestas fueron acerca de cómo les ha parecido los talleres: “bonito”, “chévere”.

Luego de hacer la retroalimentación de lo que han aprendido en los talleres, se les explicó cómo se realizaría el taller del día, se mencionó que se iniciaría con el desarrollo del tercer módulo en cual se encuentra enfocado en los derechos infantiles. En este taller buscábamos conocer desde las palabras de los niños qué significa cada derecho, esto mediante

un juego de memoria en el que los niños relacionaban una imagen con el nombre de un derecho formando una pareja.

Al momento de realizar el juego cada niño pasó a formar una pareja y el resto del grupo dio su opinión sobre la misma, algunas de las parejas que formaron fueron: el derecho a la educación, con una imagen en la que hay algunos niños riendo y con libros. Respecto a ella mencionaron: “es el derecho a la educación, porque en la imagen los niños se están divirtiendo [...] puede ser el derecho a la educación porque cuando los niños aprendemos nos ponemos felices [...] es el derecho a la educación, porque los niños tienen un libro” (conversación, taller 5, noviembre 2021).



Figura 36. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá
Actividad parejas

Otra de las parejas creadas fue el derecho a la identidad, con una imagen en la que hay tres niños de diferentes etnias, las opiniones sobre ese derecho fueron: “cada persona se puede identificar con su religión y por eso es el derecho a la identidad [...] las personas también se pueden identificar con su nombre [...] también con sus gustos las personas se pueden identificar” (conversación, taller 5, noviembre 2021). Así mismo, se creó una pareja con el derecho a la alimentación y una imagen en la que algunos niños comparten comida, aquí mencionaron: “todos tenemos derecho a comer en el día [...] todos tenemos derecho a un plato de comida [...] todos necesitamos alimentarnos para vivir” (conversación, taller 5, noviembre 2021). Ahora bien, crearon una pareja con el derecho a no ser discriminado y una imagen que muestra a niños de diferentes religiones jugando juntos, aquí uno de los niños mencionó “la imagen representa el derecho porque hay niños conociéndose y hablándose sin importar como

se ven” (noviembre, 2021). Finalmente, el derecho a la protección lo relacionaron con una imagen en donde había niños en una escuela y comentaron: “es el derecho a la protección, porque en la escuela nos sentimos protegidos [...] es el derecho a la protección porque en todos los lugares debemos tener protección” (conversación, taller 5, noviembre 2021).

Después de algunas rondas, para armar las parejas y como segunda parte del taller cada uno de los niños escogió el derecho que más le gusta para dibujar o escribir sobre él, los niños se demoraron aproximadamente 30 minutos dibujando los derechos de su preferencia, cuando acabaron mostraron a todos sus compañeros los dibujos y mencionaron porque habían escogido esos, los niños escogieron cuatro derechos los cuales fueron: el derecho a la salud, el derecho a alimentación, derecho a la vida y derecho



Figura 37. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Actividad de dibujos.

a jugar, en relación a estos derechos mencionaron que les gustaron los cuatro porque: “con esos derechos un niño puede ser feliz porque se divierte y come y está feliz [...] el derecho a jugar me gusta, porque juego con mis compañeros [...] el derecho a la libre expresión, porque me puedo expresar libremente con el género de música que me gusta que es el k-pop [...] el derecho a no ser discriminado, porque si discriminamos a alguien que está enfermo o algo así a nosotros también nos podría pasar” (conversación, taller 5, noviembre 2021).

Finalmente, se les recordó la función de las caritas a los niños para que evaluaran el taller realizado, los nueve niños que participaron en el taller escogieron la carita amarilla, lo que significa que les gustó el taller. Luego se les preguntó a los niños como les habían parecido las actividades, respondieron “bien [...] bonita [...] nos gustó todo [...] aprendimos a opinar de

los derechos [...] aprendimos nuevos derechos como el de ser ind discriminado, aquí el niño se refiere al derecho a no ser ind discriminado. Así mismo, dieron algunas recomendaciones como: “hacer otro juego [...] trabajar en grupo [...] seguir con los derechos [...] hacer una manualidad” (conversación, taller 5, noviembre 2021).

Taller 5: ¿Qué veo en la pared? Zona Urbana

Llegamos el 11 de mayo del 2022 a la biblioteca Baúl de letras en Ciudad Bolívar, a las 2 pm, nos encontramos con el líder Jean Pool Sánchez Pineda, mientras iban llegando los niños y niñas empezamos a preparar el lugar y las actividades, pasados 10 minutos llegaron tres niños con los cuales no habíamos trabajado anteriormente, sin embargo, fueron los que participaron durante todo el taller, en primera instancia se les preguntó si



Figura 38. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Parejas.

recordaban que eran los derechos, ellos respondieron: “no”, de acuerdo con su respuesta recordamos lo que eran los derechos y dimos ejemplos de algunos de ellos “derecho a la vida [...] derecho a la salud [...] derecho a la educación [...] derecho a la protección [...] derecho a la participación” (conversatorio, taller 5, mayo 2022).

Luego de recordar los derechos, se les explicó a los niños el paso a paso de la actividad, la cual tenía como fin conocer desde la perspectiva de los niños en qué consiste cada derecho, a partir de la relación de ciertas imágenes que contenían una actividad cotidiana con el nombre de un derecho.

A medida que pasaba el tiempo cada niño fue creando una pareja y explicando la relación que encontraron, sus respuestas fueron: “este es el derecho a jugar, porque los niños

de la imagen están jugando rayuela [...] el derecho a la alimentación, porque en la imagen las personas están comiendo [...] el derecho a la educación, porque hay dos niños estudiando [...] derecho al descanso, porque todos los niños tienen que tener una cama para descansar y los niños de la imagen están acostados [...] derecho a la identidad ya que están mostrando su identidad al mostrar su nombre [...] derecho a la salud porque cada niño tiene que ir al médico para saber si está bien y en la imagen hay un niño con una doctora [...] el derecho a no ser discriminado con la imagen de tres niños juntos porque están jugando entre sí [...] el derecho a la vida porque cada niño tiene derecho a tener una vida bien que no esté en vicios y eso” (conversatorio, taller 5, mayo 2022). En la respuesta anterior la niña relaciona el derecho a la vida con la imagen de dos niños en una escuela.

Después de relacionar las parejas, cada niño dibujó el derecho que le gustaba más o consideraba más importante, pasados 20 minutos los niños mostraron sus dibujos y compartieron su opinión:



Figura 39. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultados dibujos.

“Yo dibuje el derecho a la alimentación porque me gusta comer y como mucho [...] dibuje el derecho a la educación porque

me gusta estudiar mucho, me gusta matemáticas, inglés y ciencias naturales [...] tengo el derecho a la alimentación porque cada niño tiene el derecho a comer, a tener un alimento cada día “(conversatorio, taller 5, mayo 2022). La niña que dibujó el derecho a la alimentación tenía una niña feliz que comía en una mesa y un niño triste a su lado,

por lo que se le preguntó qué significaba, ella comentó “él está triste porque está viendo como ella come y él no puede comprar una comida” (mayo, 2022).

En este punto de la actividad, los niños mencionaron algunas situaciones en las que se pueden vulnerar los derechos que dibujaron, estas fueron: “el derecho a la alimentación puede ser vulnerado porque, no hay tanta comida y los agricultores están dejando su trabajo [...] el derecho a una casa, también es vulnerado porque hay personas que no tienen un techo para vivir” (conversatorio, taller 5, mayo 2022).

Finalmente, se preguntó a cada niño y niña como les había parecido el taller que se había realizado, se les mostró tres caritas para que evaluaran la actividad dos de los niños escogieron la carita amarilla lo que significa que les gustó y la niña escogió la carita verde lo que significa que no le gustó mucho, su motivo fue: “estaba aburrido” ya que la primera actividad ella considero que no fue tan interesante, después de la evaluación se dio cierre del taller.

Después de culminar este taller en las dos zonas, se pudo evidenciar que en la zona rural los niños y niñas tienen presente cuáles son sus derechos, muestran lo que han aprendido durante el proceso. Por otro lado, en la zona urbana, se observó como desarrollan un concepto propio de cada derecho, teniendo en cuenta su experiencia y desarrollo, lo que les permite mencionar ejemplos de cuando se vulneran algunos de sus derechos en los dos contextos. Por otra parte, el espacio donde se venían realizando las actividades de la zona urbana, tuvo un cambio por inconvenientes en el contexto ya vivenciados en anteriores módulos, por lo tanto, nos trasladamos a la biblioteca baúl de letras, para realizar los talleres de este módulo y en el siguiente. El encontrarse en este lugar, permitió a los niños un mayor desarrollo de las dinámicas y los límites de los juegos.

Taller 6: Sembrando nuestra huella. Zona Rural

Llegamos al lugar a las 9:00 de la mañana el día 12 de noviembre del 2021, en primer lugar, se saludó a los niños y se les preguntó cómo se encontraban, respondieron estar “bien”, luego de saber cómo se encontraban se les preguntó que recordaban del taller anterior, mencionaron: “los derechos [...] hicimos en el tablero unas parejas con los derechos”. Seguidamente se les preguntó si recordaban esos derechos, ellos comentaron: “derecho a la vida [...] derecho a identidad [...] derecho a la familia [...] derecho a la salud [...] derecho a la libre expresión” (conversatorio, taller 6, noviembre 2021). Luego de recordar el taller anterior, se les explicó a los niños que en el taller que se realizaría ahora, también estaría relacionado con los derechos infantiles.

En primer lugar, se usaría un dado llamado el “dado de las habilidades”, se les preguntó si sabían que era una habilidad, a esta pregunta respondió una de las niñas diciendo “es algo que se le facilita a una persona y a otros no” (noviembre, 2021). Ahora bien, se les explicó a los niños que el número que saliera en el dado



Figura 40. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) dados de las habilidades.

cuando lo lanzarán, era el número de habilidades propias que iban a mencionar y así mismo estas habilidades, se iban a relacionar con un derecho. Teniendo en cuenta la explicación, los niños comenzaron a lanzar el dado, uno de los niños sacó el número 2 y mencionó como habilidades “montar bicicleta” y “jugar futbol” (noviembre, 2021). Estas habilidades las relacionó con el “derecho a la recreación”. Ahora bien, una de las niñas sacó el número 1 y otro de los niños sacó el número 4, en donde mencionaron como habilidades “dibujar [...] derecho

a la libre expresión [...] correr [...] cuidar animales [...] ser responsable [...] cuidar a los demás y las relaciones con el “derecho a la protección” (conversatorio, taller 6, noviembre 2021). Todos los niños lanzaron el dado una vez, las habilidades que predominaron estuvieron relacionadas con deportes y con el dibujo, otros de los derechos mencionados fueron “derecho a la vida [...] derecho a jugar [...] derecho a la salud” (noviembre, 2021).

Como segunda parte del taller, se les dio a los niños un vaso de cartón en blanco, algunos marcadores, pinturas y colores, se les comentó que como segunda actividad se iban a sembrar esos derechos que representaban sus habilidades. En primer lugar, se decoran los vasos, los cuales harían la función de macetas, luego de esto se



Figura 41. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Sembrando.

hacen unas banderitas con palillos de madera y una tira de papel, en ella se escribe el derecho que quieren sembrar, luego se llenan los vasos de tierra y se ponen las semillas de flores o de zanahoria. El desarrollo de esta actividad duró aproximadamente 40 minutos, cada niño hizo dos macetas. Cabe resaltar, que al momento de decorar las macetas algunos niños relacionaban sus dibujos con temas de los talleres, como, por ejemplo: “mi dibujo es como el de la cartografía del cuerpo [...] yo me estoy dibujando participando [...] voy a poner el logo de BTS porque me gusta y me puedo expresar libremente [...] yo lo hago por mi familia y ese es el derecho a la protección” (conversatorio, taller 6, noviembre 2021).

Finalmente, se les dio a los niños los tres tipos de caritas y se les recordó el significado de cada una de ellas, los 10 niños que participaron en el taller pusieron caritas amarillas lo que significa que les gustó el taller, luego se les preguntó ¿Qué habían aprendido con el taller?

mencionaron: “aprendimos a sembrar plantas [...] a compartir [...] a ayudar a nuestros compañeros [...] a recordar nuestras habilidades con nuestros derechos”, como recomendaciones mencionaron “dibujar más [...] trabajar en grupo [...] hacer una cartelera” (conversatorio, taller 6, noviembre 2021).

Taller 6: Sembrando nuestra huella. Zona Urbana

Llegamos el 11 de mayo del 2022 a la biblioteca Baúl de letras en Ciudad Bolívar, a las 3 pm, inicialmente se encontraban 3 niños, unos minutos después llegó otro niño, iniciamos preguntando a los niños que recordaban sobre los derechos, comentaron: “el derecho a la vida [...] el derecho a la educación [...] el derecho a la alimentación” (conversatorio, taller 6, mayo 2022). Luego de escuchar algunos ejemplos de los derechos que



Figura 42. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Juego dados de las habilidades.

recordaban, se comentó que los derechos salvaguardan el bienestar de los niños, y por eso es importante cuidarlos.

Como primera parte del taller, se les dio a los niños un “dado de las habilidades”, el cual consistía en mencionar el número de habilidades, que saliera en el dado al momento de lanzarlo para luego relacionarlas con un derecho. El primer niño sacó el número 3 y como habilidades mencionó: “soy bueno para natación, lectura y dibujar [...] las relaciono con el derecho a la educación” (conversatorio, taller 6, mayo 2022). El segundo niño sacó el número 4 y mencionó: “dibujo abstracto, jugar videojuegos, comer y educación física [...] yo lo relaciono con el derecho a la educación, porque aprendí el arte abstracto en el colegio”, el tercer

niño menciono 1 habilidad fue: “correr yo lo relaciono con el derecho a la salud” Finalmente, la cuarta niña saco el número 2 y como habilidad mencionó: “pintar y patinar yo lo relaciono con el derecho a jugar” (mayo 2022).

Como segunda parte del taller, se les dio a los niños tiras de papel y se les indicó que las decoraran como ellos quisieran, pasados 10 minutos los niños terminaron de decorar. Ahora bien, se les dio unos vasos para que pegaran el papel en ellos, luego de esto se les comentó que en los vasos se sembraría el derecho que relacionaron con sus habilidades, dicho



Figura 43. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Sembrando.

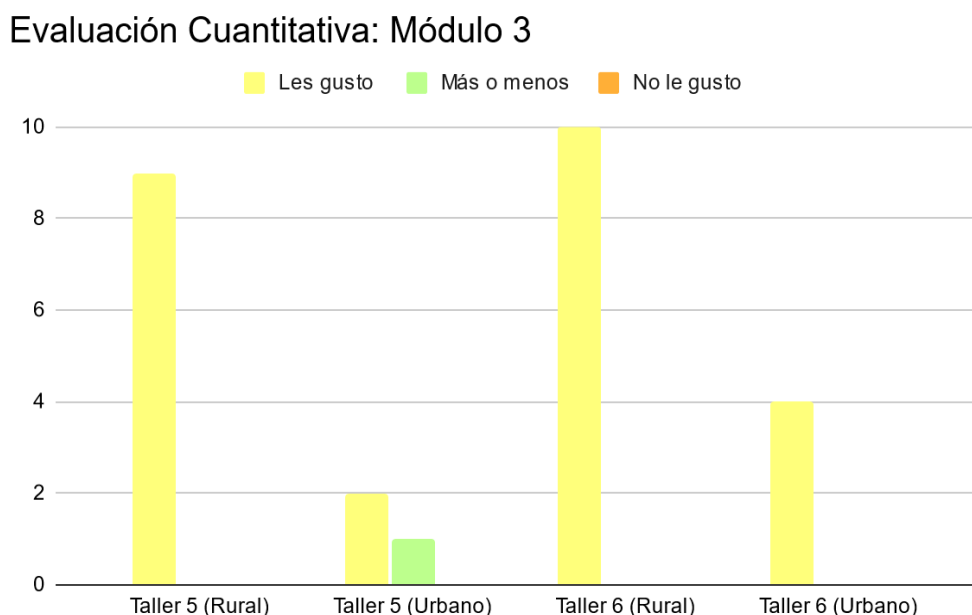
esto crearon unas banderas con tiras de papel y palillos, de madera en donde escribieron sus derechos, se les ayudó a llenar los vasos de tierra y se les dio una semilla de girasol que representaría su derecho escogido. Cabe mencionar, que los niños decoraron las tiras de papel con dibujos relacionados a sus habilidades, además de esto, se pudo observar que los niños se ayudaban entre ellos mismo, para que no regar la tierra o dañar los vasos, compartían colores, marcadores y pegante. Por último, mencionaron: “yo me dibuje corriendo muy rápido [...] dibuje unos patines porque me gusta patinar y soy buena [...] yo me dibuje dibujando” (conversatorio, taller 6, mayo 2022)

Finalmente, se les recordó el significado de cada una de las caritas esto con el fin de calificar la actividad realizada, todos los niños calificaron la actividad con la carita amarilla, es decir, que les gusto el taller realizado, su motivo fue: “porque estaba chévere” (mayo, 2022). Luego de esto, se les pregunta a los niños que habían aprendido en el taller, sus respuestas

fueron: “que todos tenemos derechos [...] los derechos deben ser escuchados” (conversatorio, taller 6, mayo 2022), después de esto se dio cierre al taller.

Luego de concluir el taller en las dos zonas, se pudo evidenciar que los niños tanto de la zona urbana como de la rural están familiarizados con sus derechos y pueden relacionarlos con otros aspectos de su vida, así mismo, tienen en cuenta los temas de los talleres al momento de dibujar, esto sin darles una indicación de que lo hagan, lo que evidencia una apropiación de sus aprendizajes previos en el proceso. A continuación, se presenta la gráfica 4, allí es posible evidenciar las calificaciones otorgadas en los dos talleres de este módulo centrado en los derechos.

Figura 44. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 3.



Elaboración propia. Gráfica de barras módulo 3.

Tabla 4: Categorías de aprendizaje módulo 3

Módulo 3: Derechos de niños, niñas y adolescentes

Zona Rural

Zona Urbana

Taller 5: ¿Qué veo en la pared?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Contextos y cumplimiento de sus derechos. - Identidad y protección. - Alimentación y libre expresión. | <ul style="list-style-type: none"> - Juego y educación. - Trabajo en equipo y vulnerabilidad de la salud. - No discriminación y vulneración de los derechos. |
|---|---|

Taller 6: Sembrando nuestra huella.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades y la relación con el deporte. - Participación y protección. - Pertenencia con la naturaleza. - Familia y participación. | <ul style="list-style-type: none"> - Relación de la escucha y sus actividades de interés. - Participación en todos los contextos. - Participación en el hogar. |
|--|---|

Elaboración propia. *Categorías de aprendizaje módulo 3.*

Módulo 4- Cierre

Este módulo tuvo como objetivo observar los aprendizajes que los niños habían adquirido durante el proceso de fortalecimiento. Para cumplir con este objetivo se realizaron dos talleres, en el primer taller se buscó que mediante el dibujo ellos pudieran expresar sus aprendizajes durante el proceso y además de esto, pudieran hablar de sus nuevos conocimientos con sus compañeros. Así mismo, en el segundo taller tenía como propósito que los niños con base a esos nuevos aprendizajes pudieran pensar en cómo los derechos y la participación se da en otros contextos.

Taller 7: Coleccionando los derechos. Zona Rural

Llegamos a la escuela primaria de la Vereda el día 17 de noviembre del 2021 a las 9:00 de la mañana, en primera instancia saludamos a la docente encargada y a los niños, les preguntamos qué recordaban de los talleres trabajados anteriormente, algunas de las respuestas fueron: “nuestras habilidades y los derechos [...] a participar [...] el derecho a la vida [...] a que nos escuchen” (conversación, taller 7, noviembre 2021). Luego de esto, se les comentó a los niños que el taller que se realizaría hacía parte del módulo de cierre del proceso de fortalecimiento, posteriormente se les explicó la actividad que se desarrollaría.

Ahora bien, la actividad consistió en crear un mural en varios pliegos de papel Kraft, al momento de comunicar la actividad algunos de los niños preguntaron “¿qué es un mural?”, a esta pregunta se les comentó que un mural es una pieza artística, en la que pueden participar varias personas, así mismo, se puede plasmar gustos, información o simplemente realizarlo para decoración. De acuerdo con esto, se les explicó que en el mural podían dibujar o escribir lo que quisieran y lo que han aprendido durante los talleres



Figura 45. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Actividad mural.

anteriores. En el desarrollo del mural los niños se ayudaron mezclando los colores de pintura, en algunos momentos discutían por qué cosas pintar o no y decían frases como: “si no me escucha no puedo participar [...] pintar también ayuda a expresarse libremente [...] por mis derechos yo puedo pintar lo que quiera” (conversación, taller 7, noviembre 2021).

El desarrollo del mural duró aproximadamente 40 minutos, luego de terminar de pintar los niños descansaron un poco y dejaron secar la pintura. Después de esto, se pegó el mural dentro del salón y se les preguntó si querían hablar de los dibujos que habían hecho, tres de los

niños comentaron: “nosotros dibujamos una fuente de agua que riega los árboles y corazones, por el derecho a la vida y el derecho a la participación” (conversación, taller 7, noviembre 2021). Por otro lado, las niñas mencionaron: “dibuje un oso por el derecho a pintar y dibujar [...] yo dibuje una casa por el derecho a la familia [...] la escuela es el derecho a vivir [...] también está el derecho a la libre expresión [...] yo dibuje un pozo por el derecho a la vida” (conversación, taller 7, noviembre 2021).

Para finalizar el taller se dieron a los niños los tres tipos de caritas y se les recordó el significado de cada una de ellas, los 10 niños que participaron en el taller pegaron la carita amarilla como evaluación, manifestando así que el taller les gusto. De igual forma, se les preguntó qué les había gustado, ellos comentaron: “trabajar en equipo [...] aprender a mezclar los colores [...] dibujar [...] estar con mis amigos [...] poder dibujar lo que pensábamos” (conversación, taller 7, noviembre 2021).



Figura 46. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultado del mural.

Taller 7: Coleccionando los derechos. Zona Urbana:

Llegamos el 11 de mayo del 2022 a la biblioteca Baúl de letras en Ciudad Bolívar, a las 4 pm, ese día asistieron 4 niños. En primer lugar, les preguntamos ¿cómo participan? Uno de los niños dijo: “viniendo a la biblioteca y disfrutando con mis compañeros”. Así mismo, dio el ejemplo de cómo participa en su casa diciendo: “lavando los platos, haciendo aseo y cuidando a mis tías [...] en el colegio [...] (conversación, taller 7, mayo 2022). La niña que se encontraba allí dijo: “colaborando en mi casa [...] compartiendo con mis compañeros [...] cuando no me gusta algo que me dicen en la casa a veces lo digo” (conversación, taller 7, mayo, 2022)

Luego de hablar sobre sus espacios de participación, se explicó que la actividad consistía en realizar un mural sobre papel Kraft, en donde podían plasmar los aprendizajes obtenidos en los anteriores talleres. Durante el desarrollo de la actividad uno de los niños mencionó:

“También en mi casa, con lo de la comida algo raro pasa, porque a mí no me gusta mucho el pimentón, me gusta, pero no tanto, porque me deja un sabor raro en la boca, así que terminamos en una mini discusión de que yo no quiero pimentón y así” (mayo, 2022).



*Figura 47. [Foto de Lady Zambrano]
(Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras)
Inicio del mural.*

El niño también comentó: “con el derecho a la alimentación yo a veces ayudo a las personas, en el colegio cuando mis compañeros no quieren frutas yo se las doy a las personas que viven debajo de los puentes” (mayo, 2022). Los niños realizaron la actividad en aproximadamente 20 minutos, cuando terminaron de dibujar se les preguntó si querían hablar de los dibujos que habían hecho, uno de los niños dijo:

“Yo dibuje dos niños que están combatiendo por sus derechos, porque hay gente que se los niega. También hice el derecho al aprendizaje porque hay niños que casi no tienen derechos, porque se los niegan a veces los padres o bueno, entonces yo dibujé el derecho al aprendizaje porque es algo muy fundamental para la vida” (mayo, 2022).

Otro de los niños mencionó: “yo dibujé dos niños felices porque ellos también tienen derecho a saludarse y a ser amigos, por eso los hice a los dos como bien” (mayo, 2022). Por otro lado, la niña mencionó: “dibuje una niña saltando laso porque algunos niños no tienen dinero suficiente para comprar un juguete, pueden ir al parque, pero no tiene dinero para

comprar juguetes para jugar, entonces yo creo que cada niño debería tener un juguete” (mayo,2022). De igual forma, se refirió a otro de sus dibujos diciendo:

“Dibuje una niña descansando en una cama porque algunos niños no tienen el derecho de dormir en una cama con una cobija, normalmente uno ve a niños en la calle durmiendo en el piso, entonces yo dibuje esto porque los niños tienen derecho a dormir en una cama y no en la calle, porque pueden ser robados” (mayo, 2022).

Finalmente, otro niño comentó: “dibuje el derecho a jugar, el derecho a tener un techo, el derecho antirracismo (aquí el niño se refiere al derecho a no ser discriminado) y el derecho a la comida y a compartir” (mayo, 2022), aquí el niño dibujó a personas comiendo y tomadas de la mano.



Figura 48. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultado mural

A modo de cierre del taller, se les dieron a los niños las caritas de color amarillo, verde y naranja, para que evaluaran la actividad. De los cuatro niños que participaron 3 pusieron caritas amarillas, lo que significa que les gustó la actividad y 1 puso la carita verde, lo que significa que no le gustó tanto, ella manifestó que esto se debió a que “estaba cansada”. Así

mismo, se les preguntó qué habían aprendido y uno de los niños respondió: “yo aprendí que todos pueden tener un derecho para ser felices” (mayo, 2022).

Ahora bien, después de concluir el taller en las dos zonas se pudo evidenciar que los niños continúan desarrollando su propio concepto de lo que son los derechos, esto sin

influencias de adultos. Así mismo, algunos niños ponen en práctica lo dialogado con respecto a la participación dentro del taller, un ejemplo de esto sería cuando uno de los niños de la zona rural al discutir con su compañero por no poder pintar en el mural mencionó “sino me escucha no puedo participar”. De igual forma, en la zona urbana el relato del niño que menciona las discusiones con su familia por su preferencia en la comida, además de centrarse en los momentos en donde consideran se les vulneran los derechos a los niños.

Taller 8: La temporada del arte. Zona Rural:

Iniciamos el último taller del proceso el 22 de noviembre del 2021 a las 8:00 de la mañana. En primer lugar, saludamos a los niños y a la docente encargada, les preguntamos cómo se encontraban, todos respondieron “bien”. En ese momento, los niños decidieron hablar de las plantas que habían sembrado en uno de los talleres, comentaron: “a mí ya me crecieron las semillas [...] mis semillas ya salieron [...] mi planta que era una flor ya está saliendo de la tierra” (conversación, taller 8, noviembre 2022). Después de escuchar sus experiencias con las plantas que sembraron, les preguntamos qué han aprendido durante todo el proceso, ellos mencionaron: “los derechos [...] la participación [...] a sembrar nuestros derechos [...] el derecho a la vida” (conversación, taller 8, noviembre 2021).

Ahora bien, para iniciar el taller les explicamos de qué trataría la actividad, mencionamos que se haría un árbol de navidad (la manualidad fue escogida debido a la temporada del año en el que se realizó el taller). En primer lugar, tenían que recortar la forma del árbol que estaba dibujada en dos láminas de cartón, mientras los niños recortaron los árboles se les preguntó ¿qué les gustó más de los talleres? Ellos comentaron: "hacer la cartografía [...] me gustó todo [...] sembrar las plantas" (conversación, taller 8, noviembre 2021). De igual

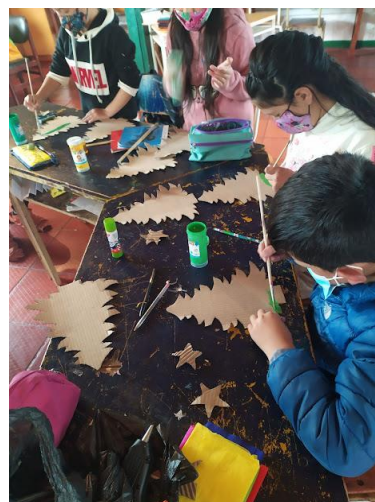


Figura 49. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Pintando temporada de arte.

forma, se les preguntó ¿De lo que pudieron aprender qué les gustó más? Sus respuestas fueron: “a mí me gustó el derecho a la vida [...] me gustó el derecho a la participación [...] el derecho a la salud y a la vida me gusta más” (conversación, taller 8, noviembre 2021).

Además de lo anterior, se les preguntó ¿Creen que hay alguna diferencia en los derechos de los niños cuando se está en zona rural o en una zona urbana? Ellos comentaron: “que en el campo hay naturaleza y en la ciudad no [...] que en la ciudad no hay aire libre [...] que la ciudad es más grande y la vereda es más pequeña” (conversación, taller 8, noviembre, 2021). Luego se preguntó ¿Creen que hay alguna diferencia en participar en una zona urbana a participar en una zona rural? Todos respondieron: “no” y una de las niñas aclaró: “participar se puede en todo lado”.

Cuando terminaron de recortar las figuras de los árboles se les dio pinturas y papel de colores para que pudieran pintar y decorar sus árboles, en ese momento se les preguntó ¿Arman árbol de navidad en la casa? Todos dijeron: “sí”. De acuerdo con su respuesta, les preguntamos ¿En una actividad como armar el árbol ustedes pueden participar? Los niños respondieron “sí porque nosotros podemos decidir dónde va una bolita de navidad [...] si porque

lo decoramos como queramos [...] también ayudamos a nuestros padres [...] además estamos con familia [...] también es el derecho a la libre expresión” (conversación, taller 8, noviembre 2021).

La actividad duró aproximadamente dos horas, en las que los niños realizaron completamente la manualidad de árboles de navidad. Luego de esto, se les dio las caritas y se les recordó el significado de cada una de ellas. Los diez niños que participaron en el taller pusieron caritas amarillas, lo que significa que les gustó el taller. Al ser el último taller del proceso, se les preguntó cómo se habían sentido en el desarrollo de todos los talleres, ellos dijeron “bien”, “felices”.



Figura 50. [Foto Tatiana Ruiz] Vereda Córdoba Alto municipio de Chiquinquirá Boyacá) Resultados temporada de arte.

Finalmente, como últimas apreciaciones se les preguntó ¿Qué piensan que les dejó el proceso? Sus respuestas fueron “que ahora conocemos más derechos [...] que sabemos del derecho a la participación [...] hay muchos derechos [...] todos tenemos derechos” (conversación, taller 8, noviembre,2021). Así mismo, se les agradeció a todos los niños por participar y por su disposición para desarrollar los talleres, a la docente encargada se le agradeció por brindar el tiempo y el espacio.

Taller 8: La temporada del arte. Zona Urbana:

El 11 de mayo del 2022 se desarrolló el último taller del proceso en la biblioteca Baúl de Letras en ciudad Bolívar, a esta actividad de cierre asistieron 4 niños. Antes de iniciar la actividad les preguntamos ¿Cómo se habían sentido en el desarrollo de los talleres anteriores? De acuerdo a esto ellos respondieron: “bien [...] yo había escuchado los derechos antes de los talleres, en el colegio, pero se me había olvidado” [...] “me gusta dibujar mucho” (conversación, taller 8, mayo 2022). Después de conocer sus opiniones frente al proceso se abrió paso a la actividad.



Figura 51. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Materiales portarretratos.

En primer lugar, les comentamos que se desarrollaría una manualidad para sus mamás (la manualidad fue escogida debido a que el taller se realizó en el mes de las madres), la cual consistía en un portarretratos hecho con palos de paleta. Mientras iban desarrollando la actividad se les preguntó a los niños ¿Qué fue lo que más les gusto de los talleres? Los niños respondieron: “me gustó sembrar porque tengo mi propia

planta [...] me gusto hablar de los derechos [...] me gusto dibujar mis derechos” (conversación, taller 8, mayo 2022). Así mismo se les preguntó ¿Cómo se habían sentido con las actividades?,

En donde los niños señalaron: “bien” [...] “pensé que íbamos a pintar con pinturas, pero bien” (cabe resaltar que en los talleres de esta zona no se utilizaron pinturas, ya que nos encontrábamos en un espacio reducido) “chévere” (conversación, taller 8, mayo 2022).



Figura 52.. [Foto de Lady Zambrano] (Ciudad Bolívar, biblioteca baúl de letras) Resultados portarretratos.

Además de lo anterior, se les preguntó ¿Creen que existe alguna diferencia entre los derechos de los niños en una zona rural y los derechos de los niños en una zona urbana? Aquí ellos comentaron: “no hay ninguna diferencia, que tengan dificultades porque la escuela queda muy lejos o no tienen dinero para inscribirlos en una escuela privada es muy diferente a no poder estudiar [...] pues más o menos por lo que allá hay guerrilla, así les impiden estudiar, les quitan ese derecho” (conversación, taller 8, mayo 2022). En este punto, cabe mencionar que debido a la respuesta anterior uno de los niños mencionó “eso le pasó a mi mamá, la sacaron de su pueblo natal y no pudo estudiar” (mayo, 2022).

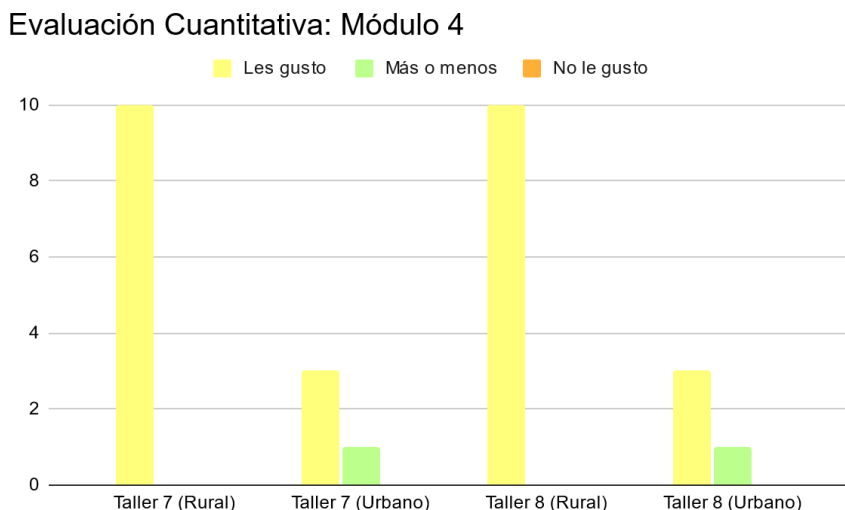
Ahora bien, siguiendo con las respuestas a la pregunta la niña contestó: “ellos tienen más dificultades en llevar los niños al colegio, no pueden llegar a tiempo, la mayoría en un salón casi no están completos los niños, y en las ciudades los niños pueden llegar más fácil al colegio” (mayo, 2022). Por otro lado, se les preguntó ¿Creen que hay alguna diferencia en participar en la zona rural y urbana? Sus respuestas fueron: “participar no, porque en sus familias pueden decir lo que les gusta y lo que no les gusta [...] no, porque en cualquier lugar podemos decir lo que nos gusta o no” (conversación, taller 8, mayo 2022).

La actividad duró aproximadamente una hora, en la que los niños culminaron su manualidad. Luego de esto se les dio las caritas y se recordó el significado de cada una de ellas, de los 4 niños que participaron 3 pusieron caritas amarillas, lo que significa que les gustó el taller y 1 puso carita verde argumentando “no me quedo bien y le puse mucho pegante a los palos de paleta” (mayo, 2022). Finalmente, se les preguntó a los niños ¿Qué creen que les dejó el desarrollo de todos los talleres? Los niños respondieron: “aprendimos cosas nuevas [...] sabemos nuevas habilidades [...] juegos [...] a hacer origami [...] aprendimos a ayudarnos como compañeros” (conversación, taller 8, mayo 2022). De igual forma, se les agradeció a los niños

por su tiempo y actitud al momento de realizar los talleres, a los encargados de la comunidad se les agradeció también por el espacio y el tiempo de apoyo.

Al desarrollar el taller en la zona rural y urbana, fue posible evidenciar las perspectivas que tienen los niños en relación con los derechos y la participación en un contexto distinto al suyo. Cabe resaltar, que los niños de la zona urbana tienen conocimientos de las experiencias previas de las personas con las que conviven, quienes identifican las diferencias que pueden presentarse al vivir en una zona rural, y llegan a poner situaciones de ejemplo como: “en el campo los niños no pueden llegar a tiempo al colegio” (mayo,2022). Mientras que, los niños de la zona rural no hallan diferencias en las dinámicas de los derechos, sino en el espacio de los contextos, un ejemplo de esto sería: “que el campo es más pequeño y la ciudad más grande” (mayo,2022). Se resalta, que en las dos zonas los niños reconocen que el derecho a la participación es igual en cualquier contexto. A continuación, se presenta la gráfica 5, allí es posible evidenciar las calificaciones otorgadas en los dos talleres de este módulo centrado en las habilidades de los niños. Finalmente, se muestra en la tabla 5, las categorías las cuales fueron desarrolladas como resultado del proceso de sistematización de las respuestas otorgadas por los niños en este módulo.

Figura 53. Gráfica de barras, sobre la evaluación cualitativa realizada por los NNA del módulo 4.



Elaboración propia. Gráfica de barras módulo 4.

Tabla 5. Categorías de aprendizaje módulo 4.

Módulo 4: Cierre

<i>Zona Rural</i>	<i>Zona Urbana</i>
<i>Taller 7: Coleccionando los derechos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre la naturaleza y sus derechos. - Relación entre pintar y el derecho a la libre expresión. - Contextos y cumplimiento de derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vulneración de los derechos de los niños y niñas. - Contextos y cumplimiento de derechos. - Participación en el hogar. - Derecho a la alimentación.
<i>Taller 8: La temporada del arte</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Mención de sus derechos. - Presencia de la naturaleza y espacio en la zona rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generalidad de sus gustos relacionados con los derechos. - Vulnerabilidades del contexto rural.

-
- Participación en todos sus contextos. - Participación en todos sus contextos.
-

Elaboración propia: *Categorías de aprendizaje, módulo 4*

Entrevista a la docente encargada de la zona rural

Para finalizar nuestro programa de fortalecimiento con los niños y niñas y teniendo en cuenta la sistematización de experiencias, en la cual, se busca obtener una gran variedad de puntos de vista. Se buscó conocer sus opiniones sobre el proceso llevado a cabo en las comunidades, decidimos realizar una entrevista en la zona rural con la docente Carmen Lucia Rojas de Cortés, quien estuvo presente en el desarrollo de todos los talleres.

En primer lugar, se le pregunta sobre su opinión acerca del desarrollo de los talleres con los niños, ella manifestó “la iniciativa de recibir una persona ajena al maestro que los niños ven diariamente, me parece muy favorable, en este momento al ver la oportunidad de tener otras personas que desarrollen temas nuevos e importantes, me parece muy productivo”. Seguido a esto dice: “los niños tienen grandes expectativas de compartir con nuevas personas que les enseñen cosas, teniendo en cuenta que esta es una escuela unitaria, pienso que ellos aceptaron con asertividad trabajar con nuevas personas y aprender y desarrollar nuevos temas”.

En segundo lugar, se le comenta el objetivo principal de este programa de fortalecimiento, y se le preguntó si ella considera que se cumplió el objetivo de fortalecer desde los derechos infantiles y el derecho a la participación, ella responde:

“Sí, pienso primero que todo que acá los niños son muy receptivos, segundo nosotros también tratamos de hablar sobre derechos pero lo que realmente lo que más me impactó es el derecho a la participación porque, tal vez uno no lo tiene en cuenta como maestro, yo las escuchaba y llegaba a la conclusión de que nosotros hablamos sobre la salud, la vida la recreación, la educación que pensamos que son los derechos básicos,

pero muy importante que se haya hablado de la participación, de hecho eso también me sirve a mí para tener en cuenta ese derecho frente al trabajo de los niños” (noviembre, 2021).

Con esto, es posible evidenciar que se logró el objetivo no solo en los niños sino en el carácter autorreflexivo de la maestra.

En tercer lugar, le preguntamos a la maestra si ella consideraba que en algún momento de los talleres no se generó un aprendizaje para los niños, ella dice que no, ya que considera que “todos los talleres fueron de fortalecimiento y de que los niños dejaran algo para su vida como personas y como miembros de una sociedad”. Teniendo en cuenta lo anterior, la cuarta pregunta realizada a la maestra fue si creía que, aunque ya no se realizarán los talleres de fortalecimiento, los niños iban a continuar teniendo en cuenta sus derechos y la participación, la maestra mencionó:

“Sí, ellos son muy receptivos y además he escuchados comentarios de algunos padres de familia donde ellos están muy emocionados contando en su casa en sus familias, la situación que están viviendo con los talleres, pienso que eso va a quedar en sus mentes y les va a servir cada día para fortalecer su participación en todos los ámbitos en los cuales deban desenvolverse” (noviembre, 2021).

En quinto lugar, se le consulta a la maestra, ¿Cuáles de las actividades cree que fueron más enriquecedoras? Ella manifiesta: “yo creo que todos los talleres los realizaron con mucho interés, todos fueron muy importantes”. Menciona la importancia de estos talleres post pandemia y como es importante que los niños aprendan de formas y cosas diferentes. Finalmente, se cierra la entrevista preguntándole ¿Qué observaciones tendría con respecto a

cómo se realizó el proceso? La maestra menciona: “Pienso que tienen la pedagogía para llegar a los niños, tuvieron un buen acercamiento, se relacionaron con los niños teniendo en cuenta su desarrollo ya que este es un grupo en el que varían las edades lo supieron manejar”.

Entrevista a una de las líderes de la comunidad, en la zona urbana:

Para cerrar nuestro proceso de fortalecimiento con los niños y niñas de la zona urbana, se tiene en cuenta el punto de vista de los líderes que nos acompañaron en el mismo, es por esto que decidimos realizar una entrevista en la zona urbana a la líder Giovanna Rodríguez Ballen quien estuvo presente en el proceso.

En un primer lugar, se le pregunta a la líder sobre las opiniones que puede tener frente a los talleres desarrollados, ella manifestó:

“Bueno pues a mí me ha parecido muy importante, les ha ayudado a ellos en su desarrollo, ya que han tratado temas que le sirven muchos a ellos, como lo son temas que tienen que ver con los derechos que ellos tienen como niños, de cómo pueden hacer valer sus derechos, como pueden hacer que los adultos tengan en cuenta y valoren los derechos y no sean de pronto los niños muchas veces pisoteados por los adultos, entonces se les ha enseñado esa forma de que pueden expresarse y pueden hablar sobre cómo pueden ellos hacer valer sus derechos en la casa, en el colegio, en el hogar” (mayo, 2022).

En un segundo momento, le recordamos el objetivo principal del proceso, el cual era desarrollar un fortalecimiento desde los derechos infantiles y el derecho a la participación, con el fin de saber si ella consideraba si se había logrado este objetivo o no, ella respondió:

“Sí se logró, porque hemos visto cómo ha avanzado el conocimiento en los niños, a medida que se iba desarrollando cada taller íbamos viendo ese fortalecimiento y cómo

los niños iban aprendiendo más y sabían cada día más a qué tenían derecho, entonces me parece que fue súper importante trabajar este tema con ellos” (mayo, 2022).

En tercer lugar, se le preguntó a la líder si ella consideraba que en alguno de los talleres no se había generado un aprendizaje hacia los niños, en ese momento respondió:

“No, cada taller tenía su forma didáctica de llegarles a ellos, entonces me parece que todos los talleres sirvieron en cada clase y en cada momento, estos talleres fueron de fortalecimiento para los niños”, además menciona que “no hubo taller malo, todos los talleres estuvieron súper buenos, el contenido de cada taller fue súper bueno lo que sirvió mucho” (mayo, 2022).

Complementando lo anterior, la cuarta pregunta busca saber si aunque ya no se realicen más talleres de fortalecimiento los niños van a tener en cuenta sus derechos y la participación, la líder en este punto menciona:

“Sí, porque digamos en los talleres ustedes dejaron como eso ahí sembrado, entonces donde ellos estén creo que lo que aprendieron en los talleres les van a servir y lo van a ejecutar en su vida propia, entonces por más que los talleres lleguen de pronto hasta cierto punto, yo sé que ellos en su casa, en su colegio, en los espacios que ellos manejan se van a acordar de todo lo que aprendieron en los talleres y lo van a llevar a cabo en su vida diaria” (mayo, 2022).

Como quinto punto, ya finalizando la entrevista se le pregunta, si considera que alguna de las actividades desarrolladas fue más enriquecedora, ella manifiesta:

“Me llamó la atención un taller sobre a que tienen derecho, a la educación derecho, al hogar, a una familia derecho a estudiar, a leer, a divertirse y parece que son derechos

que siempre se le tienen que recordar a los niños porque muchas veces los niños no saben ni a que tienen derecho, entonces me gustó mucho como se manejó el taller, todas las actividades que se hicieron con ellos el mural, el que se hizo con la semillita y se sembró en los vasitos, el portarretrato con palitos donde ellos van a dejar esa constancia de que de que si le sirvió el taller y que les gustó mucho, entonces me pareció súper genial” (mayo, 2022).

Por último, se le preguntó si tenía alguna observación respecto a cómo se realizó el proceso, la líder menciona: “pues desde mi punto de vista, me parece que se desarrolló muy bien se logró el objetivo con ellos, entonces pues no tengo nada que decir. de pronto no sé si ya en otra ocasión o en otros talleres quieren aportar algo más, pero desde mi punto de vista y desde como vi a los niños manejan bien el taller, me parece que todo estuvo muy bien”.

Discusión de resultados

Se toma como punto de partida el recorrido teórico abordado a lo largo del presente proyecto de investigación, en el cual se incluyeron las categorías de paradigma critico-social, derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), participación y fortalecimiento. Además de tener en cuenta los objetivos establecidos, se puede observar cómo los niños y niñas tanto de zona rural como de la zona urbana desde sus prácticas cotidianas como el juego o la escuela reconocen sus derechos y participan activamente dentro de sus contextos.

El primer objetivo por desarrollar fue reconocer los conocimientos que tienen los niños y niñas sobre sus derechos en la infancia, el cual se trabajó en el primer módulo de sensibilización en los talleres de cartografía individual y social. En este sentido, se logró evidenciar cómo los niños y niñas de la zona rural y urbana, pueden identificar conocimiento sobre algunos de sus derechos, como “derecho a que no me juzguen por ser escritor”; “derecho a la libre expresión”, el derecho de los policías y soldados eran según los niños “derecho a sentir dolor, a ser fuertes” y “a opinar que los policías hacen lo que quieren y eso es malo”; “derecho al trabajo como profesión”; "derecho a la vida"; “derecho a la salud”; “yo tengo el derecho a la educación en mi mano porque escribo con mi mano”.

En lo anterior se puede observar lo expuesto por la Convención Internacional sobre los derechos del niño (2011), la cual establece que los NNA pueden ser capaz de reconocer su personalidad para ser escuchados y tomados en cuenta ante cualquier situación. Del mismo modo, se destaca que la postura adulto-centrista aún se encuentra presente la cual se debe dejar a un lado para que sus derechos no sean oprimidos y puedan ser tenidos en cuenta, evidente por ejemplo en las consideraciones que hacen los niños sobre el derecho de los policías o a ser

juzgado por ser escritor. Por otro lado, se evidencia lo que señala Adair (2019) en su investigación desde la pedagogía, en donde se destaca la necesidad de comprender el cuerpo del niño y el papel que este juega en las relaciones sociales, por lo que se observó en las dos zonas frases de los niños como “es cuando nosotros participamos”; “cuando hablamos” y “en la escuela”, esto quiere decir que los niños se expresaron y experimentaron las formas de participar y de comunicarse con los demás.

Es importante señalar, que parte fundamental del reconocimiento de sus derechos, también se trata de los lugares donde pueden participar, pues hace parte de los procesos donde se toman las decisiones que afectan la vida cotidiana de los niños y niñas (Hart, 1993). La participación infantil no debe concebirse como una forma de comunicación sólo para lograr objetivos (Liebel, 2012), pues por ejemplo como vimos anteriormente, los niños se comunican desde su cuerpo entero y expresan sus derechos y participación desde todo su cuerpo (Adair, 2019). Por ello, vemos que al preguntarles por los lugares donde señalan que participan se tratan de lugares donde se pueden movilizar, como su casa, el colegio, el zoológico, la casa de sus vecinos, que además identifican con el juego: “aquí vivo yo y vivo con mis primos, y nosotros aquí jugamos, nos peleamos y por eso nos reconciamos y hablamos”; “podemos participar en el zoológico, porque este tiene muchos animales y porque es grande uno puede hacer lo que quiera”.

Siguiendo lo anterior, para ellos no se trata solo de los lugares donde aprenden y se evidencian directamente los derechos, “participamos en la escuela estudiando y haciendo nuestros deberes”; “nosotros participamos los de tercero, cuarto y quinto aprendiéndonos las capitales y todos pueden dar su opinión de cómo nos las aprendemos”; y “en el colegio y aquí también podemos dar nuestra opinión”. Dentro de lo que señala Adair (2019), se evidencia que

en la mayoría de las observaciones realizadas fue posible ver que para los niños es importante experimentar y expresar por su cuerpo, esto por ejemplo fue identificado en los talleres “nosotros empezamos con las escaleras que últimamente se está volviendo peligrosa, acá hay una cancha y ahí hay como el peligro que ahí hay marihuaneros”; “en las montañas, porque las montañas son grandes y tiene harto espacio y cómo podemos ver en la cartografía los niños están en las montañas participando y haciendo algo”; y "capilla y mencionó “acá hicieron la primera comunión”.

El segundo objetivo presente en esta investigación fue identificar las situaciones en las cuales se vulneran o legitiman el derecho a la participación de los niños y niñas. Este objetivo, fue trabajado en el módulo 2 participación, con los talleres una figura llamada participación y que se vale y que no en el derecho a participar. En relación con esto, se evidenció que los niños y niñas de zona rural y la zona urbana, pueden identificar que se les vulneran el derecho a participar, cuando “No participamos cuando no nos escuchan”; “no participamos cuando no nos creen”; “cuando no nos dejaron hacer lo que queremos”; “no participamos cuando nos discriminamos a nosotros mismos”.

En lo anterior, es posible evidenciar que los niños identifican cuando se les vulnera su derecho a la libre expresión, relacionado con la participación (Crowley, 1998, artículo 12 del Informe Relativos a los derechos Humanos), el cual determina, que ellos tienen el derecho de manifestar su opinión en todas los asuntos que los afectan y deben ser escuchados, de igual forma, se resalta que aunque su opinión debe ser respetada, pero no acatada necesariamente, pues expresar un punto de vista no equivale a tomar una decisión.

Es importante mencionar, que en este módulo los niños y niñas identifican otros derechos como “derecho a libre expresión”; “derecho al estudio, trabajo, vida, educación y

salud”, y aunque solo se mencionan cabe resaltar que los tuvieron en cuenta cuando se habla de participación, además de no centrarse solo en los contextos educativos, sino en algunos de los contextos de su vida, lo cual se mencionó en el párrafo anterior. Esto hace parte del proceso de fortalecimiento, en el cual se menciona a Crowley (1998) cuando habla de la participación como el derecho facilitador que permite a los niños, niñas y adolescentes ejercer los demás derechos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible evidenciar lo que manifiesta Hart (1993) en el diagrama de la escalera de la participación, los niños y niñas son los menos escuchados como miembros dentro de las sociedades, pues se tiende a subestimar las capacidades que tienen para influir en su vida. Dicho por los niños y niñas, “no se vale que nos digan qué pensar”; “no se vale que se rían de nuestros gustos, porque con ellos demostramos nuestra opinión”; “no participamos cuando nos discriminan a nosotros mismos”. En este punto, se logra evidenciar dos de los peldaños más bajos de la escalera, donde los niños y niñas no tienen una participación genuina, el primero la manipulación, ya que, a los niños no se les informa sobre las situaciones que afectan su vida y no comprenden sus propias acciones. En los talleres una de las frases de los niños evidencia este peldaño: “no participamos cuando solo nos informamos, no contamos nada o no ayudamos”, es decir, cuando no son comprenden de lo que se habla o tiene incidencia sobre el tema. El segundo peldaño evidenciado en este punto es el tercero, el simbolismo, pues no se tiene en cuenta los “gustos”, u opiniones de los niños y aunque se expresan son “juzgados” y no tiene oportunidad de incidir sobre la temática.

Por otro lado, es posible concebir la legitimidad del derecho a la participación que según autores como Liebel (2012) y Hart (1993), deben ser concebidos como una forma de comunicación. Esto también es determinado por los niños cuando mencionan situaciones como

“cuando damos nuestra opinión participamos”, en la participación “se vale escuchar”, “se vale decir”. Dado lo anterior, los niños pueden evidenciar el quinto y sexto peldaño de la escalera de la participación de Hart (1993). Referente al quinto, “consultados e informados”, donde los niños comprenden los proyectos y dan sus opiniones y son tomados en cuenta, puede verse, por ejemplo, cuando describen que uno de los lugares donde pueden participar son los talleres, “aquí podemos decir las cosas, si ustedes nos dicen algo, podemos hablar sobre esto”, “podemos participar aquí, porque acá nos hacen preguntas y pues nosotros tenemos la respuesta, y dialogamos, analizamos y socializamos”. Lo que permite decir que, aunque los talleres están diseñados por nosotras, los niños y niñas pueden participar, y se les tiene en cuenta en la construcción del taller. Esta parte es complementada por el sexto peldaño “proyectos iniciados por adultos, decisiones compartidas con los niños”, donde la participación es más abierta y se tienen en cuenta a todos los grupos.

Cabe resaltar que, los niños y niñas de las dos zonas expresan que pueden participar en diferentes contextos y situaciones, “cuando jugamos participamos, porque decidimos, hablamos todos para dar nuestra opinión”, “participamos en parque, en nuestra casa y en la escuela”. En este sentido, es posible evidenciar la postura de Liebel (2012), donde se dice que la participación no solo puede ser vista como una forma de comunicación, sino como un elemento, en el cual los niños son capaces de integrar este derecho con sus actividades cotidianas vitales y significativas. Cabe resaltar que esto también se refleja en el artículo 29 de la CDN, donde se habla de los contextos educativos, no solo desde la escolarización, sino que se engloba una amplia aparición de experiencias y procesos vitales que le permiten al niño llevar una vida plena y satisfactoria.

Finalmente, es importante mencionar el cambio de instrucción que se dio en este módulo centrado en trabajar el tercer objetivo de este proyecto, considerando el entorno educativo al que pertenecían los niños de población rural y el entorno más social, en el que se encontraban los niños de la zona urbana. Teniendo en cuenta, posturas como la de Liebel (2012), Hart (1993) y Crowley (1998) donde es importante tener en cuenta la postura y la facultad de los adultos para escuchar, comprender y sopesar las opiniones que expresan los niños, además de tener en cuenta, los contextos donde se desarrollan y la edad a la que pertenece cada uno de los niños, todo esto con el fin de promover procesos que garanticen la participación según las capacidades, confianza y experiencia de cada grupo de niños y niñas.

Esto también es posible relacionarlo con el paradigma socio-crítico, del cual parte este trabajo investigativo, en este sentido es posible señalar a Alvarado y García (2008) quienes mencionan que dentro de este paradigma, es importante tener en cuenta el carácter autorreflexivo, por esto, fue importante tener en cuenta el contexto previo de cada uno de los participantes, situación que se tuvo en cuenta para cambiar las instrucciones del taller, y permitirle a cada grupos desarrollarse en torno a sus necesidades e intereses. Además de procurar que dentro de los dos grupos se permitiera participar desde sus habilidades y conocimientos previos y así logra una transformación dentro de sus propios contextos cotidianos.

El tercer objetivo establecido para este proyecto es detectar los espacios cotidianos de los niños en donde pueden reconocer o ejercer sus derechos, esto se trabajó a partir del tercer módulo con los talleres de ¿Qué veo en la pared? y sembrando nuestra huella. En este sentido, en las dos comunidades los niños y niñas se expresan de su contexto teniendo en cuenta su intervención dentro de él, se basan en las experiencias que han tenido a lo largo de su vida para

opinar y tener una percepción propia de los espacios en los que se desarrollan y ejercen sus derechos, gracias al desarrollo de los talleres los niños manifestaron ejemplos como:

“Aquí estoy yo y vivo con mis primos, y nosotros aquí jugamos, nos peleamos y por eso nos reconciamos hablando”, “participamos en la escuela estudiando y haciendo nuestros deberes”, “en la parte en la que a mí me gusta esta es en Sierra Morena y los conjuntos donde vivo”.

En este sentido, se resalta lo planteado por Unzueta (2011), quien expresa que todos los individuos aprenden desde su propia realidad, teniendo en cuenta los grupos con los que se relacionan, generando así una vivencia más enriquecedora de las experiencias. Lo anterior, hace parte de uno de los talleres de los módulos anteriores, no obstante, expresan claramente cómo los niños vivencian sus derechos desde su cotidianidad.

Siguiendo con lo anterior, los niños contemplan diferentes maneras de promover y garantizar sus derechos desde sus propios contextos (Hart, 1993), esto se evidencia en la manera en que cada uno de los niños reconoce sus derechos, en frases como “es el derecho a la educación porque cuando aprendemos nos ponemos felices”. En este sentido, según la CDN cada uno de los niños debe ser capaz de reconocer su personalidad, para de este modo reconocer sus derechos, es por ello, que se trabaja primero en las habilidades que tienen los niños con el dado de las habilidades, hace parte de las capacidades para fortalecer a las comunidades (Montero, 2004). Por ello, se evidencia que los niños reconocen sus derechos a través de sus propios gustos: “me puedo expresar libremente con el género de música que me gusta que es el K-pop”; “dibuje el derecho a la educación porque me gusta estudiar mucho, me gusta matemáticas, inglés y ciencias naturales”.

No obstante, lo que plantean los autores y la CDN, también es posible verlo cuando los niños relacionan sus habilidades con los derechos: “montar bicicleta” y “jugar fútbol”, relacionada con el derecho a la recreación. En este punto, se trabaja desde lo establecido por Patterson citado por López, 2016, donde es importante el respeto por la persona y a su autodeterminación y los niños en este caso, son capaces de elegir sus comportamientos y gustos.

Finalmente, para cerrar este módulo es importante señalar que estos resultados no pueden verse desde una postura adultocentrista (CDN, 2011), pues desde sus contextos y vivencias diarias, los niños reconocen cada uno de sus derechos y sus habilidades. En este punto, en uno de los primeros módulos veíamos cómo los niños mencionan “tenemos derecho a comer helado o la identidad la puse en la mano, porque en la mano tenemos la cédula”. Esto no significa que los niños no reconocieran sus derechos o no los determinan claramente, solo que como adultos esperamos escuchar “derecho a la alimentación o derecho a la identidad”, minimizando las vivencias diarias de los niños. En este módulo cuando ya se determina el nombre de los derechos, aun así, los niños los ven desde su postura y contextos:

“El derecho al descanso porque todos los niños deben tener una cama para descansar”;

“el derecho a no ser discriminado con la imagen de tres niños juntos porque están jugando entre sí”; “pintar y patinar, dibuje unos patines porque me gusta patinar y soy buena y lo relaciono con el derecho a jugar”.

El cuarto y último objetivo establecido en este proyecto, es fomentar habilidades en los niños y niñas que les permitan reconocerse como sujetos de derechos. Para ello, se trabajó desde el módulo 4 con los talleres coleccionando los derechos y la temporada de arte. Es importante tener en cuenta que el tema de las habilidades se trabaja en el taller anterior

sembrando nuestra huella con “el dado de las habilidades”, este módulo tiene la finalidad de cerrar el proceso y evidenciar cuáles han sido los aprendizajes obtenidos por los niños y niñas.

En este sentido, se retoma lo dicho en la justificación de este proyecto, la participación como un derecho facilitador, que permite que los niños logren ejercer sus demás derechos, pues la participación apunta a fomentar la emancipación y la igualdad (Cowley, 1998). Cuando los niños mencionan “si no me escuchan no puedo participar”, también están haciendo referencia a esto y a lo mencionado por Liebel (2012) al hablar de la participación como una concepción transformadora. De igual forma, al manifestar “pintar también ayuda a expresarme libremente”, la participación no es vista solo desde la comunicación y como se mencionó anteriormente los niños se comunican con el cuerpo (Adair, 2019).

Teniendo en cuenta los anterior, esta investigación logró llegar hasta el sexto peldaño del diagrama de escalera de Hart (1993), este se basa en los proyectos iniciados por los adultos y que cuentan con decisiones compartidas con los niños. En su mayoría, es la manera en la que los niños realmente participan en su vida cotidiana: “viniendo a la biblioteca participamos y disfrutando con mis compañeros”, “cuando no me gusta algo que me dicen en la casa a veces lo digo” (mayo, 2022).

Con relación a esto, y con base al cierre del módulo anterior, Álvaro y García (2008), indican que dentro del carácter sociocrítico es fundamental el carácter autorreflexivo, por el cual se construye el conocimiento y las necesidades de cada grupo. En el caso de los niños se evidencian respuestas como:

“Yo dibuje dos niños que están combatiendo por sus derechos porque hay gente que se los niega, también hice el derecho al aprendizaje porque hay niños que casi no tiene

derechos porque se los niegan a veces los padres o bueno, entonces yo dibuje el derecho al aprendizaje porque es algo muy fundamental para la vida” (mayo, 2022).

Aquí, es posible evidenciar la manera en la que los niños representan la problemática del adultocentrismo desde su propia visión de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, se habla de fortalecimiento a los procesos donde se busca potenciar y desarrollar las capacidades enfocada en el bienestar colectivo, contando con que las comunidades no son tabulas rasas, sino que al contrario tiene su propio conocimiento sobre sus situaciones e ideas previas (Montero, 2004). En los niños fue posible ver todas estas situaciones, no solo tenían un conocimiento sobre alguno de sus derechos “yo había escuchado los derechos antes de los talleres, en el colegio, pero se me había olvidado”, sino que mencionan derechos desde sus prácticas cotidianas, “sí porque lo decoramos como queramos”, “también es el derecho a la libre expresión”. Nuevamente se recalca, si es visto desde la postura adultocentrista no se encuentra sentido, no obstante, desde los niños sus conocimientos, habilidades y desde su propio cuerpo expresan su manera de actuar y de conocer sus derechos “yo dibuje una casa por el derecho a la familia [...] la escuela es el derecho a vivir [...] también está el derecho a la libre expresión” (conversación, taller 7, noviembre 2021), a su vez, otro de los niños dijo “yo dibuje un pozo por el derecho a la vida”.

Partiendo del carácter autorreflexivo mencionado anteriormente y el contexto (Hart, 1993), en el cual se debe tener en cuenta la manera de garantizar la participación en función de los entornos donde se desarrollan. Se les pregunta a los niños la diferencia que ellos creen que existen en la zona rural y urbana entorno a los derechos de los niños. Los niños de la zona rural solo evidencian diferencias en términos de ambiente, es decir “en el campo hay naturaleza y en la ciudad no [...] que en la ciudad no hay aire libre [...] que la ciudad es más grande y la

vereda es más pequeña” (conversación, taller 8, noviembre 2021). No obstante, esto es diferente a lo mencionado por los niños de zona urbana: “no hay ninguna diferencia, que tengan dificultades porque la escuela queda muy lejos o no tienen dinero para inscribirlos en una escuela privada es muy diferente a no poder estudiar [...] pues más o menos por lo que allá, hay guerrilla, así les impiden estudiar, les quitan ese derecho” (conversación, taller 8, mayo 2022).

Esto puede identificarse a través de lo que Maritza Montero (2004) y la tabula rasa, los niños no tiene su propia experiencia, sino que se desarrollan también con base a las historias de sus familiares: “eso le pasó a mi mamá, la sacaron de su pueblo natal y no pudo estudiar”. Al respecto, López (2016) informa sobre la importancia de transformar las representaciones sociales de los niños ejecutando su derecho en sus ambientes, para entender desde la manera en la que los niños perciben su mundo sin la autoridad del adulto.

Para finalizar, las entrevistas realizadas tanto con la docente de la zona rural, como con la líder de la zona urbana, se puede identificar lo siguiente, primero que los procesos de fortalecimiento de los cuales hablan sobre los niños “ellos son muy receptivos” donde se resaltan sus capacidades, creando condiciones que faciliten dicho proceso, en la escuela o en la biblioteca (Rappaport, citado por Montero 2004).

De igual forma, según Montero, el fortalecimiento puede ser pasajero o intermitente, entonces se señala la importancia de continuar con estos procesos. No obstante, las entrevistadas señalan eventos importantes que dan pista sobre cómo siguen fortaleciendo fuera de los talleres:

“He escuchados comentarios de algunos padres de familia donde ellos están muy emocionados contando en sus casas en sus familias, la situación que están viviendo con

los talleres, pienso que eso va a quedar en sus mentes y les va a servir cada día para fortalecer su participación en todos los ámbitos en los cuales deban desenvolverse” (noviembre, 2021).

Siguiendo con lo anterior, la lideresa de la zona urbana manifiesta:

“Si claro, porque digamos en los talleres ustedes dejaron como eso ahí sembrado entonces donde ellos estén creo que lo que aprendieron en los talleres les van a servir y lo van a ejecutar en su vida propia Entonces por más que los talleres lleguen de pronto Hasta cierto punto Yo sé que ellos en su casa en su colegio en los espacios que ellos manejan se van a acordar de todo lo que aprendieron en los talleres y lo van a llevar a cabo en su vida diaria” (mayo, 2022).

Conclusiones

Para concluir, es importante señalar que el proceso de fortalecimiento con los niños y niñas no finaliza. Es importante también trabajar con los padres y cuidadores, pues en ocasiones se termina implementando la postura adultocentrista sin darse cuenta. De igual forma, es importante tener en cuenta la participación como un derecho facilitador, debido a que generalmente se deja como un derecho secundario, no obstante, como se ha evidenciado hasta ahora, es parte fundamental para que no se siga permitiendo la vulneración de los derechos de los niños y niñas.

Por otro lado, la postura adultocentrista sigue siendo parte de la cultura actual cuando se habla de los niños y niñas como parte de la sociedad, aún permanece la visión de seres vulnerables y sin la suficiente capacidad para opinar. Por ello, es importante seguir profundizando y trabajando en programas de fortalecimiento dirigido a los adultos para eliminar esta postura y a los niños para visibilizar la postura en la que los niños conocen y representan sus derechos.

Ahora bien, a partir del trabajo realizado de manera conjunta con los niños, niñas y adolescentes de las dos comunidades, se identifica la necesidad de implementar nuevas mesas de participación en donde se evidencie la opinión de la población infantil, teniendo en cuenta que los niños se expresan de acuerdo a su desarrollo y contexto, es decir que usan expresiones y diálogos propios de su experiencia de vida, las cuales deben ser tenidas en cuenta sin adaptaciones para que se evidencie una participación real.

Es importante que al momento de que la psicología se involucre en estos temas, deje de lado la patologización, para escuchar lo que tiene por decir los niños, niñas y adolescentes desde sus propias experiencias. Además, se resalta la importancia de conocer y trabajar sobre

los contextos en donde se desarrollan los participantes de cada taller, pues con base a esto los resultados marcarán un mayor impacto y transformación desde las comunidades. En este proyecto, fue posible evidenciar que no existe una diferencia entre la zona rural y urbana, pero si las consideraciones que se tienen de cada una.

Finalmente, frente al proyecto es posible señalar que se cumplieron los objetivos propuestos, debido a que, se identificaron que los espacios donde los niños más ejecutan sus derechos son: la escuela, la casa y los talleres. Así mismo, fue posible evidenciar que los niños y niñas tanto de zona rural como urbana, comprenden y ejecutan en su vida diaria la participación, como un derecho facilitador, que les permite entender y desarrollar sus demás derechos. Por otro lado, en el último módulo fue posible evidenciar la manera en la cual los niños y niñas entienden la vulneración de sus derechos y fortalecer sus habilidades en otros contextos. No obstante, como se mencionó en una primera parte, el fortalecimiento trae consigo un proceso que no finaliza.

Referencias

Adair, K. (2019). O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. *Páginas de Educación*, 12(1), 120-133.

Alfageme, E. Canto, R & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Capítulo 3: la participación infantil. Edición: plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid España.

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>

Arias, B. (2017). La infancia como sujeto de derecho de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12 (24). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585761563006>

Bácares, C. (2020) Un estado del arte analítico de las publicaciones sobre los derechos del niño en español. A propósito de tres tendencias bibliográficas: la negacionista, la oficial y la contraoficial. *Revista de la facultad de derecho*, (85), 473-515. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/derecho/n85/2305-2546-derecho-85-00473.pdf>

Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.

Barragán, R; Vega, S; Parra, Y; Chiquillo, C; Mora, D; Salamanca, J. (2020) Diagnóstico de primera infancia, infancia, adolescencia, juventud y fortalecimiento familiar 2020. *Gobernación de Boyacá*. Recuperado de: <http://www.boyaca.gov.co/images/planes/2020/DIAGNOSTICO-I.A.J.F.-19.05.2020.pdf>

Balsera, P & Garmendia, L. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: Una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.

Bonal, X. (2009). Los derechos de la infancia en el siglo XXI. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 9-17. Recuperado de <https://core.ac.uk/display/132086117?recSetID=>

Boyle, L & Hine, N. (2014). Lego storytelling. An initial observational study to enable children to become partners in their own assessment. *7th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, United Kingdom.

Cámara, A. Blanco, T. Torres, F & González, A. (2021). ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA: OPORTUNIDADES PARA LA COPRODUCCIÓN EN LOS MUNICIPIOS. *Pedagogía Social*, (38), 61-76. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2560890815/67625F0D94964974PQ/23?accountid=50440>

Castro, A. Ezquerra, P & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, 253, 537-552.

Castro, A. Ezquerro, P & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/1844552226/BB5F1B746F064137PQ/3?acountid=50440>

Carreto, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *RDTP*, LVII, 1, 71-84. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003

Comité Distrital de Infancia y Adolescencia-CODIA. (2017). Sistema de Monitoreo de las condiciones de vida de la Infancia y la Adolescencia de Bogotá. D.C. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/control/informe_de_las_condiciones_de_vida_de_los_ninos_de_bogota_d.c_2018.pdf

Convención internacional sobre los derechos del niño (2011). Comisión presidencial coordinadora de la política del ejecutivo en materia de derechos humanos -COPREDEH-. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28143.pdf>

Contreras, C & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825.

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.

Crowley, P; García, M; Gaitán, A; Hart, R; Himes, J; Kontronik, I; Lansdown Cajiao, F; Pérez, J; Portilla, R & Rojas, H. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. *Actas del seminario, Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998*. Recuperado de: [IMPAGINATIO \(unicef-irc.org\)](http://impaginatio.unicef-irc.org)

Coleyshaw, L. Whitmarsh, J. Jopling, M. & Hadfield, M. (2010). Listening to children's perspectives: improving the quality of provision in early years settings. Part of the Longitudinal Study of Early Years Professional Status.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). ¿Sabías qué? Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/dane-para-ninos/sabias-que.html>

Díaz, D. Contreras, N & Bozo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 16(1), 101-113. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/1990424276/5DDB702B3A574B33PQ/6?accountid=50440>

Doval, Martínez y Raposo. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(83), 150-171.

Dockett, S & Perry, B. 'You need to Know How to Play Safe': children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.

Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.

Escobar, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2(1), 71-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64720109>

Escobar, B. (2012). El trabajo infantil desde la revolución industrial hasta la actualidad. (Tesis). Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2050/%5B2%5D%20Escobar%20Herrero%20F%20B.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Ferrer, A. (2008). Declaración de los Derechos del niño y convención sobre los Derechos del niño. *Transatlántica de educación*. 5, 95-112.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial: Carlos6 (v1.0).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Constitución política e infancia, una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile*. Primera Edición, Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.unicef.org/chile/media/1381/file/constitucion_politica_e_infancia.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). Red Nacional de Participación adolescente en Movimiento por sus Derechos. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/media/5486/file/Cartilla%20Estructura%20Operativa%20-%20Adolescentes%20en%20Movimiento%20.pdf>

Folgueiras, P & Sabariego, M. (2018). Investigación acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació*, 11(1). Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2018.11.119047/21933>

Gallego, A. (2014). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.

Gastaminza, A. (2018). Consideraciones preliminares para el estudio de la producción de subjetividad en las infancias institucionalizadas. *Anuario de investigaciones*, 15, 83-88

García, C. (2018). El juego cooperativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los valores en estudiantes de grado noveno de la institución educativa instituto técnico de Sabana de Torres. Trabajo de Grado, como requisito para obtener el título de Magíster en Educación, Bucaramanga.

Giraldo, A. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Revistas nómadas*. Recuperado de: <https://www-proquest->

[com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2566073866/5DDB702B3A574B33PQ/8?a
ccountid=50440](http://com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2566073866/5DDB702B3A574B33PQ/8?accountid=50440)

Guber. R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma.
Recuperado de: [https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycomunicacion/wp-
content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-
_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf](https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycomunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf)

Herrera, T y Melero, J. (2005). El daño del baño (cuentos para conversar). Editorial:
Edex. Tomado de:
[http://www.tecnologicodecoacalco.edu.mx/TESCO/INICIO/PEPEA/9%20EL%20DA%C3%
91O%20DEL%20BA%C3%91O%202020.pdf](http://www.tecnologicodecoacalco.edu.mx/TESCO/INICIO/PEPEA/9%20EL%20DA%C3%91O%20DEL%20BA%C3%91O%202020.pdf)

Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal. (2017). ¿Qué es el modelo de
Participación Distrital Uno más uno=Todos, Una más Una= Todas? Recuperado de:
<https://www.participacionbogota.gov.co/uno-mas-uno>

Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal. (2019). Diagnóstico integral
de la participación ciudadana: Ciudad Bolívar. Recuperado de:[19. Diagnostico Integral de
Participación Ciudad Bolivar.pdf \(participacionbogota.gov.co\)](https://www.participacionbogota.gov.co/participacion-ciudad-bolivar)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). Consejo Asesor y
Consultivo de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de:
[https://www.icbf.gov.co/congreso-panamericano-xxii/consejo-asesor-y-consultivo-de-ninas-
ninos-y-adolescentes](https://www.icbf.gov.co/congreso-panamericano-xxii/consejo-asesor-y-consultivo-de-ninas-ninos-y-adolescentes)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2021). Conoce las Mesas de Participación de niñas, niños y adolescentes y sus fases de preparación. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-enseñan/conoce-las-mesas-de-participacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-y-sus-fases-de>

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, (8), 108-123.

Jociles, M. (2016). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54 (1), 121-150.

Jevtic, A, & Visković, I. (2021). What about Us? - Children's Perspectives on their Wellbeing. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 38-52.

Landín, M y Sánchez, S. (2018). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, (54), 227-242. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf>

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. Diario Oficial No.46 446.

Ley Estatutaria 1622 de 2013. Congreso de la República, por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. 29 de abril de 2013. Diario Oficial No. 48 776. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1622_2013.htm#:~:text=Establecer%20el

[%20marco%20institucional%20para,Internacionales%2C%20y%20la%20adopci%C3%B3n%20de](#)

Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología. *Política y Sociedad*, 43 (1), 105-123.

Liebel, M. (2021). Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 89-97. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2560890104/67625F0D94964974PQ/58?accountid=50440>

Lisboa, S & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2), 1-12. Recuperado de: <https://login.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/login?url=https://www.proquest.com%2fdocview%2f2095689128%2ffulltext%2f4324ECA7C8C64EE7PQ%2f1%3faccountid%3d50440>

López, M. (2016). Una mirada a los derechos de las niñas y niños: su resignificación. Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, (1.ª edición). Recuperado de: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas-CTDH-Derechos-Ninas-Ninos_1.pdf

Macedo, J. (2018). Derechos políticos de los niños y adolescentes en América Latina. *Revista de derechos*, (50), 46-71. Recuperado de: [https://www-proquest-](https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2560890104/67625F0D94964974PQ/58?accountid=50440)

com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2116449634/5DDB702B3A574B33PQ/17?accountid=50440

Martínez, L. (2007). Observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores- Institución Universitaria Los libertadores*, 74-80. Recuperado de: <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Miranda, J, Cortés, C, & Vera, J. (2017). Infancia, palabra y silencio: Aproximación desde una perspectiva constructivista. *Psicoperspectivas*, 16(1), 91-104.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales: Cuestiones pedagógicas, 21, 339-355. Recuperado de: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.

Naciones Unidas (2005). Convención sobre los derechos del niño, comité de los derechos del niño 40º período de sesiones. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>

Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2262075172/abstract/67625F0D94964974PQ/27?accountid=50440>

Oliveira, F. (2017). Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 157-179.

Orozco, M. (2008). Contribuciones de la psicología a los problemas de la niñez en Colombia. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 487-498.

Pérez, L. Cervantes, A. (2017). Service-learning as a strategy to educate in citizenship. *Alteridad*, 12(2), 175-187. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2211967341/abstract/67625F0D94964974PQ/30?accountid=50440>

Política Nacional de Infancia y Adolescencia. (2018-2030). Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf

Plan de desarrollo Territorial Municipio de Chiquinquirá 2020-2023. Concejo municipal de Chiquinquirá. Recuperado de: https://concejochiquinquira.micolombiadigital.gov.co/sites/concejochiquinquira/content/files/000333/16627_pdt-chiquinquira.pdf

Selener, D. (1997). Participatory action research and social change (No. Ed. 2). The Cornell Participatory Action Research Network, Cornell University.

Sheridan, S & Pramling, I. (2001). Children's Conception of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.

SNBF, ICBF, UNICEF, Save the Children Colombia & Gobierno de Colombia. (2017). ABC de la participación de las niñas, niños y adolescentes. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/transparencia/producto_no.7 -
_abc de participacion final.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/transparencia/producto_no.7_-_abc_de_participacion_final.pdf)

Tamayo, G. (s.f). Diseños muestrales en la investigación. Facultad de Economía Industrial Universidad de Medellín. Recuperado de: file:///C:/Users/laady/Downloads/Dialnet-Diseños Muestrales En Investigación-5262273.pdf

Theobald, M & Kulttin, A. (2012). Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 210-225.

UNICEF. (s.f). Historia de los Derechos del Niño. Recuperado de: [Historia de los derechos del niño | UNICEF](#)

UNICEF Colombia.(2014). 10 derechos fundamentales de los niños,niñas y adolescentes. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/nicaragua/media/831/file/10%20derechos%20de%20la%20ni%C3%B1ez.pdf>

UNICEF Colombia. (2018). Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y la Niñez qué? Recuperado de: https://portalpruebas2.icbf.gov.co/system/files/1-_consulta_a_ninos_ninas_y_adolescentes.pdf

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego. New York. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Unzueta Morales, Sandra. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.

Unday y Valero. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.

Valverde, L. (S.f). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 308-319. Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Zubizarreta, A & Ceballos,N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría/The little ones take the word: the pre-school that they would

like. *Revista Complutense de Educación*, 27(3); 923-941. Recuperado de: <https://www-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/1806618134/fulltextPDF/67625F0D94964974PQ/33?accountid=50440>

Anexos

Anexo 1: entrevista docente encargada de la zona rural:

¿Qué opiniones tiene acerca del desarrollo de los talleres desarrollados con los niños?

- “La iniciativa de recibir una persona ajena al maestro que los niños ven diariamente, me parece muy favorable, en este momento al ver la oportunidad de tener otras personas que desarrollen temas nuevos e importantes, me parece muy productivo, primero que todo para mí porque el hecho de que sea docente no quiere decir que no tenga nada que aprender y segundo para los niños, porque ellos tienen grandes expectativas de compartir con nuevas personas que les enseñen cosas, teniendo en cuenta que esta es una escuela unitaria, pienso que ellos aceptaron con asertividad trabajar con nuevas personas y aprender y desarrollar nuevos temas”.

El objetivo del proceso era desarrollar un proceso de fortalecimiento desde los derechos infantiles y el derecho a la participación, con lo que pudo observar ¿cree que este objetivo se logró?

- “Sí, pienso primero que todo que acá los niños son muy receptivos, segundo nosotros también tratamos de hablar sobre derechos pero lo que realmente lo que más me impactó es el derecho a la participación porque, tal vez uno no lo tiene en cuenta como maestro, yo las escuchaba y llegaba a la conclusión de que nosotros hablamos sobre la salud, la vida la recreación, la educación que pensamos que son los derechos básicos, pero muy importante que se haya hablado de la participación, de hecho eso también me sirve a mí para tener en cuenta ese derecho frente al trabajo de los niños”.

¿Considera que en alguno de los talleres no se generó un aprendizaje para los niños?

- “No, yo pienso que todos los talleres fueron de fortalecimiento y de que los niños dejaron algo para su vida como personas y como miembros de una sociedad”

¿Cree que, aunque ya no se realicen los talleres de fortalecimiento, los niños van a continuar teniendo en cuenta sus derechos y participación?

- “Realmente sí, ellos son muy receptivos y además he escuchados comentarios de algunos padres de familia donde ellos están muy emocionados contando en sus casas en sus familias, la situación que están viviendo con los talleres, pienso que eso va a quedar en sus mentes y les va a servir cada día para fortalecer su participación en todos los ámbitos en los cuales deban desenvolverse”.

¿De las actividades desarrolladas cuál cree que fue más enriquecedora?

- “Yo creo que todos los talleres los realizaron con mucho interés, todos fueron muy importantes, debido a la situación de pandemia el volver a las aulas significa trabajar puramente academia para tratar de nivelar los niños, realizar estos talleres les permitió a los niños aprender de otra forma y aprender cosas diferentes”.

¿Qué observaciones tendría con respecto a cómo se realizó el proceso?

- “Pienso que tienen la pedagogía para llegar a los niños, tuvieron un buen acercamiento, se relacionaron con los niños teniendo en cuenta su desarrollo ya que este es un grupo en el que varían las edades lo supieron manejar”.

Anexo 2: entrevista Líder de la zona Urbana.

¿Qué opiniones tiene acerca del desarrollo de los talleres desarrollados con los niños?

- “Bueno pues a mí me han parecido muy importante qué les han ayudado a ellos en su desarrollo ya que ha tratado temas que le sirven muchos a ellos como lo son temas con lo que tiene que ver con los derechos que ellos tienen como niños de cómo pueden hacer

valer sus derechos como pueden hacer que los adultos tengan en cuenta y valoren los derechos y no sean de pronto los niños muchas veces pisoteados por los adultos entonces se les ha enseñado esa forma de que pueden expresarse pueden hablar sobre sobre cómo pueden ellos hacer valer sus derechos en la casa en el colegio en el hogar”

El objetivo del proceso era desarrollar un proceso de fortalecimiento desde los derechos infantiles y el derecho a la participación, con lo que pudo observar ¿cree que este objetivo se logró?

- “Sí, porque hemos visto cómo ha avanzado el conocimiento en los niños a medida que se iba desarrollando cada taller íbamos viendo como ese fortalecimiento en el tema los niños iban como aprendiendo más y sabían cada día más A qué tenían derecho entonces me parece que fue súper súper importante trabajar este tema con ellos”

¿Considera que en alguno de los talleres no se generó un aprendizaje para los niños?

- No, cada taller tenía su forma didáctica de Llegarles a ellos Entonces me parece que todos los talleres sirvieron en cada clase en cada momento los talleres fueron de fortalecimiento para los niños entonces me parece que no hubo taller malo Todos los talleres estuvieron súper buenos el contenido de los talleres fue súper bueno entonces sirvió mucho.

¿Cree que, aunque ya no se realicen los talleres de fortalecimiento, los niños van a continuar teniendo en cuenta sus derechos y participación?

- Si claro, porque digamos en los talleres ustedes dejaron como eso ahí sembrado entonces donde ellos estén creo que lo que aprendieron en los talleres les van a servir y lo van a ejecutar en su vida propia Entonces por más que los talleres lleguen de pronto Hasta cierto punto Yo sé que ellos en su casa en su colegio en

los espacios que ellos manejan se van a acordar de todo lo que aprendieron en los talleres y lo van a llevar a cabo en su vida diaria.

¿De las actividades desarrolladas cuál cree que fue más enriquecedora?

- La atención un taller sobre los valores sobre a que tienen derecho a la educación derecho al hogar a una familia derecho a estudiar a leer a divertirse y parece que son derechos que siempre se le tienen que recordar a los niños porque muchas veces los niños no saben ni a que tienen derecho entonces me gustó mucho como se manejó el taller todas las actividades que se hicieron con ellos el mural que se hizo en la semillita que se sembró en la materia en los vasitos el portarretrato con palitos donde ellos van a dejar como esa constancia de que de que si le sirvió el taller y que les gustó mucho entonces me pareció súper genial.

¿Qué observaciones tendría con respecto a cómo se realizó el proceso?

- Bueno pues desde mi punto de vista me parece que se desarrolló muy bien se logró el objetivo con ellos Entonces Bueno pues no tengo nada que decir de pronto no sé si ya en otra ocasión o en otros talleres quieren aportar algo más, pero desde mi punto de vista y desde o sea como vi cómo los niños manejaron el taller me parece que todo estuvo muy bien.