

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**SEDE ECUADOR**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO**  
**CONVOCATORIA 2012 – 2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA**

**CONCEPCIONES ACERCA DE LA INFANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE  
ESPACIOS PARTICIPATIVOS DEL CENTRO COMUNITARIO LAS COLINAS,  
EN LA COMUNA 18 DE CALI COLOMBIA**

**EVELYN CAMARGO CALA**

**MARZO 2015**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**SEDE ECUADOR**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ESTUDIOS DE GÉNERO**  
**CONVOCATORIA 2012 – 2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA**

**CONCEPCIONES ACERCA DE LA INFANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DE  
ESPACIOS PARTICIPATIVOS DEL CENTRO COMUNITARIO LAS COLINAS,  
EN LA COMUNA 18 DE CALI COLOMBIA**

**EVELYN CAMARGO CALA**

**ASESORA DE TESIS: CRISTINA VEGA SOLÍS**

**LECTORES/AS: ANDREA AGUIRRE**

**MARIA ISABEL MENA**

**MARZO 2015**

## **DEDICATORIA**

A los niños y niñas de CECUCOL, quienes en su caminar por la ladera, siempre van esbozando en sus gritos y sonrisas, las ilusiones que mueven sus manos creativas, para construir un mundo del tamaño de sus sueños. Esos niños y niñas de corazón entusiasta, quienes me abrieron calurosamente las puertas de sus vidas, para retratar aquí apenas un pedacito de su existencia. A ellos y ellas toda mi infinita gratitud.

## AGRAECIMIENTOS

Ha sido un largo transitar por este sueño, apenas ahora se empiezan a vislumbrar los primeros frutos de tantos esfuerzos, de las crisis compartidas y las luchas por no decaer al pesar de lo oscuro que se fijara el panorama. Los primeros en mi lista de agradecimiento son mi familia, quienes siempre desde la distancia me impulsaron a no desfallecer y continuar el camino.

En segunda instancia debo agradecer a los docentes, compañeros y compañeras de estudio, quienes muchas veces acompañaron mis preguntas, mis conflictos conceptuales y mis dilemas; junto a ellos en cada clase y reunión no solo construí conocimientos académicos, sino además fueron ventanas a través de las que pude conocer un poco de las realidades múltiples de esta grande y basta Latinoamérica; pero también accedí a algunas de las luchas por los sueños colectivos que se tejen en estos territorios.

Gracias infinitas a cada una de las personas luchadoras que integran CECUCOL, quienes a pesar de estar recién llegada a Cali, abrieron las puertas no solo de su organización, sino también las de sus vidas, para que yo conociese un poco de sus sueños y sus luchas diarias por alcanzarlos. Muchas gracias a Esperanza, los docentes, padres de familia y especialmente a los niños y niñas, quienes me permitieron conocer un poco de sus historias en la ladera de la comuna 18.

Finalmente agradezco a Cristina Vega por su orientación, aportes y observaciones al trabajo realizado aquí, igualmente a mis compañeros más cercanos, quienes accedieron a versiones parciales de mi estudio y con sus comentarios hicieron grandes aportes a la versión final que ahora presento. Infinitas gracias a quienes impulsaron mis estudios, especialmente al gran grupo de mujeres soñadoras con quienes compartí en Ecuador, las cuales desde su propia fuerza de vida, me impulsaron a no rendirme a pesar de las dificultades. A todos aquellos que estuvieron siempre a mi lado, muchas gracias.

# ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Páginas</b>
RESUMEN .....	7
CAPÍTULO I .....	13
RECORRIDO TEÓRICO ILUSTRATIVO SOBRE LA CARACTERIZACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA TEORÍA SOCIAL. ....	13
La teoría de las representaciones sociales de Moscovici .....	13
La infancia y la sociología de la infancia un solo tejido a través de la historia .....	15
La educación popular y la reconfiguración en la visión de la infancia .....	23
Los niños y niñas dentro de los diferentes discursos de participación .....	26
Crítica al discurso del niño y niña como actores sociales y protagonistas .....	30
CAPITULO II.....	33
ABRIENDO EL CAMINO DE INVESTIGACIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA COMUNA 18 DE LA CIUDAD DE CALI.....	33
Primeros pasos por el territorio. Conozcamos la comuna 18 de Cali .....	34
Ubicación geográfica.....	35
Contando la historia de la comuna 18 desde las instituciones y desde sus antiguos habitantes.....	36
Espionando entre las ventanas y esterillas. Condiciones demográficas y socioeconómicas de la comuna 18 de Cali .....	38
Letras escritas a pulso de minga y resistencia. Acercándonos a la historia de vida del Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL) .....	41
Explorando las diversas formas de emprender el viaje. Propuesta metodológica .....	45
CAPÍTULO III .....	55
LOS ECOS ESCONDIDOS ENTRE LAS GUADUAS. REFLEXIONANDO SOBRE LAS IDEAS QUE TIENEN LOS ADULTOS DEL MUNDO INFANTIL. ....	55
Busquemos la semilla: los orígenes de CECUCOL.....	55
Reconociendo los pasos de la propuesta de educación popular de CECUCOL .....	61
La soberanía alimentaria desde la práctica de la agricultura urbana en la comuna 18 .62	
El arte y la cultura como nuevos espacios de re-creación de la educación popular.....	65

La bandera de los derechos de los niños y niñas y su relación con el trabajo de educación popular de CECUCOL.....	69
La bandera de los derechos de los niños y niñas y su relación con el trabajo de educación popular de CECUCOL.....	79
Los diferentes sentidos acerca de lo que es ser niño y niña en CECUCOL .....	90
Los niños y niñas como protagonistas en su territorio. La concepción de infancia como sujetos políticos.....	91
¡Alguien quiere pensar en los niños! Visión de la infancia necesitada de protección	102
¡Es para que tengas un futuro mejor! La idea de la infancia desde el adulto que será	104
CAPITULO IV .....	109
ENTRE GRITOS, RISAS Y JUEGOS. INTERPRETANDO LAS VOCES INFANTILES .....	109
¡Un, dos, tres por mí y todos mis amigos! Ideas y opiniones de los niños acerca de las visiones de los adultos sobre la infancia.....	110
¡Juguemos a las escondidas! Opinión de los niños sobre la visión adulta de la necesidad de proteger a la infancia .....	110
¿Puedo hacerlo yo? Expresiones de los niños sobre la visión de la infancia como sujeto político.....	123
Mis sueños, mi arma de batalla. Los niños hablan sobre la visión que los perfila a futuro como posibles adultos peligrosos .....	133
¿Quién soy yo? Descubriendo otras características de la identidad de los niños y niñas de CEUCOL.....	137
El juego como elemento constitutivo de la identidad infantil.....	137
CECUCOL, más que una escuela. Visión de los niños y niñas sobre la organización	140
Lo que las voces infantiles tienen que decir a los adultos.....	143
CONCLUSIONES.....	148
BIBLIOGRAFÍA .....	159
ENTREVISTAS .....	162
ANEXOS .....	163

## RESUMEN

“La infancia pronuncia una palabra que no entendemos. La infancia piensa un pensamiento que no pensamos. Dar espacio a esa lengua, aprender esa palabra, atender ese pensamiento puede ser una oportunidad no sólo de dar un lugar digno, primordial y apasionado a esa palabra infantil, sino también de volvernos extranjeros para nosotros mismos, la oportunidad de dejar de situar siempre a los otros en la otra tierra, en el extranjero, para poder alguna vez salirnos un poco de «nuestro» cómodo lugar y, quién sabe, transformar lo que somos. Ésa parece ser la fuerza de la infancia: la de una nueva lengua, de un nuevo, otro, lugar para ser y para pensar.”  
(Kohan, 2007:78)

La infancia como campo de estudio desde sus orígenes, ha sido estudiada desde múltiples disciplinas como la pedagogía, la pediatría, la medicina, la psicología, entre otras; que se han encargado de dar una interpretación diferente sobre este fenómeno de estudio, creando sus propias teorías, categorías y conceptos para acercarse a ella y entenderla. Para el caso de la sociología el método positivista, en sus inicios, implicó una lectura de la infancia a partir de esquemas y conceptos fijos de lo que implicaba ser niño(a), se daban por sentadas unas formas de relacionarse con la sociedad, el mundo y era poco el interés por la constitución de su subjetividad.

No obstante, a finales del siglo XX las ciencias sociales -especialmente la sociología- han empezado a estudiar de manera crítica la construcción teórica sobre la infancia, esto se debe al interés que desborda a la sociedad moderna por estudiar esta población partiendo de la reconfiguración de dinámicas políticas, culturales y sociales propias de la época, las cuales incluía el fortalecimiento de los estados modernos y los sistemas democráticos, los cuales concentran su preocupación en formar integralmente las jóvenes generaciones para asegurar una futura población de prosperidad; ello fue un fenómeno destacado en los países latinoamericanos, quienes por medio de la protección y educación de la infancia, buscaban lograr el progreso de sus naciones. Uno de los hechos que ejemplifica este reciente interés por la infancia fue la radicación por más de cien países de la Convención de los Derechos del Niño, propuesta por la ONU, en 1989.

Este hecho es importante ya que marcó las nuevas ideas que empezaron a nacer alrededor de los infantes en el campo jurídico y el imaginario social, en un contexto de apertura liberal que pautó un giro en el que otros sectores que históricamente habían estado relegados como las mujeres, los indígenas y los afrodescendientes ganaron reconocimiento, participación e incidencia en las decisiones sectoriales y sociales.

¿A qué obedece este giro político y social a nivel mundial, sobre la forma de concebir a sectores como la infancia, las mujeres o los indígenas? Según varios autores como Sonia E. Alvarez, Gianpaolo Baiocchi, Agustín Laó-Montes, Jeffrey W. Rubin, y Millie Thayer (2012), la participación fue una política impulsada y financiada por organismos internacionales como el BM y el FMI, con el fin de controlar y contener las exigencias sociales que estos grupos reclamaban a la sociedad. De esta manera, por medio de los Organismos No Gubernamentales (ONG), se impulsaron programas y proyectos que incidieran en estos sectores, de manera regulada, pasiva y controlada, dando posibilidades para resolver problemas coyunturales sin trastocar significativamente el orden social y estructural establecido.

Estos hechos produjeron tanto beneficios como perjuicios a estas poblaciones y en especial a la infancia. Por una parte, les dio mayor visibilidad social, logrando ser escuchadas algunas de sus peticiones, no obstante también se convirtieron en objeto de políticas y organismos, las cuales no acogieron en totalidad sus exigencias, logrando un impacto mínimo en el medio social.

En la idea de superar justamente esas limitantes de las políticas sociales y la propia Convención, surge la sociología de la infancia, donde autores como Gaitán (2006), Pávez (2012) Alfageme (et al., 2003) y Liebel (2007), quienes enfatizan en la idea de entender al niño y la niña como *actores sociales* o *protagonistas infantiles*, como el camino que posibilita un tipo de participación más incidente y que tenga en cuenta la voz de quienes siempre han permanecido en silencio, los niños y niñas. Esta postura proviene de reflexiones que se han realizado especialmente en España, para el caso de Gaitán (2006) y Alfageme (et al., 2003); Liebel (2007) desarrolla sus ideas desde su experiencia con el movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATS) en varios países de América Latina y algunas regiones de África y Asia.

Sin embargo, otra rama de esta corriente sociológica ha criticado estos conceptos de infancia como actor social o protagonista infantil. Unda (2009) y Sánchez (2004), investigadores ecuatorianos, cuestionan hasta qué punto no son discursos que en lugar de visibilizar al infante, terminan por imponerle ideas o pensamientos, que desembocan finalmente en su invisibilización.

En este amplio debate sobre la infancia desde los discursos de la participación infantil, pero también desde las formas en que es enunciada, concebida y estudiada desde las ciencias sociales y específicamente desde la sociología de la infancia, es que se ubica el presente trabajo investigativo que se desarrolla en el Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL), ubicado en la comuna 18, de la ciudad de Cali (Colombia) una de las más empobrecidas, con mayores índices de desempleo y receptora de desplazados de la ciudad. Su constitución ha sido a partir de asentamientos urbanos, o lo comúnmente denominado “barrios de invasión”, que con el paso del tiempo se han legalizado, sin con ello afirmar que cuentan con las condiciones mínimas, para una óptima calidad de vida (vivienda digna, agua potable, alcantarillado, entre otros.)

Esta organización comunitaria -CECUCOL- lleva más de dos décadas en el sector, trabajando espacios de participación comunitaria, enfocándose en los sectores infantil y juvenil, para el reconocimiento y respeto, especialmente, de los derechos de los niños, jóvenes y mujeres por medio del arte y la cultura. A través de este ejercicio propositivo, esta organización ha buscado visibilizar, criticar y transformar las difíciles condiciones de las familias de la comuna 18. Para tal fin se ha valido de propuestas como las ollas comunitarias, huertas escolares y familiares y proyectos de empoderamiento de las mujeres, debido a que el principal rasgo de varios de los hogares, es el de las madres como únicas responsables del sostenimiento económico y formativo de sus hijos. Su experiencia de trabajo les ha llevado a tener en el centro de sus preocupaciones el brindar otros escenarios y oportunidades de vida a la población infantil y juvenil de este sector, fuera del marco de la violencia entre pandillas, la pobreza y el tráfico de drogas. Así en el trabajo conjunto con mujeres, niños, niñas y jóvenes, pretenden concientizar a los habitantes de las condiciones marginadas en las que se encuentran y en esa medida, construir colectivamente propuestas alternativas que permitan por una parte, exigir la intervención del Estado para mejorar sus condiciones de vida, y en segunda medida, gestionar proyectos comunitarios, que nazcan desde el centro de la población, para contribuir en la consolidación de un ambiente social más sano y benéfico para toda la comunidad, transformando las circunstancias en las que viven actualmente.

Es por este trabajo continuo con la infancia por parte de la organización, que se despierta nuestro interés por desarrollar la investigación en dicha localización, buscando

responder a la pregunta ¿Cuál es la concepción de infancia que se construye en los espacios de participación infantil, propuestos desde el Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL), en la comuna 18 de Cali (Colombia)?

En ese sentido el principal objetivo de la presente investigación, es reconocer y comprender desde una perspectiva crítica, las principales concepciones de infancia que se tejen al interior de las relaciones entre los adultos y los niños, y entre los mismos niños. Es decir no solo se pretende conocer las formas en que los adultos definen a los infantes, sino también reconocer para los propios niños y niñas de CECUCOL, que es ser niño y niña en un sector como la comuna 18, y que posibilidades tienen de ser y pensar, en los espacios de participación infantil que la organización propone. Ello con el fin de continuar problematizando alrededor de las ideas de participación o protagonismo infantil, analizando sus alcances y limitaciones y los aportes que pueden brindar a la infancia desde las voces de los múltiples actores.

Para cumplir con dicho propósito, en un primer apartado del documento se abordan los debates teóricos, especialmente desde la sociología de la infancia, explicitando las formas y conceptos a través de los cuales han sido estudiados y definidos los niños y niñas. Partiendo de la teoría funcionalista, pasando por los actuales conceptos de infancia como actor social (Gaitán, 2006), o el niño entendido como producto y productor social (Unda, 2009), haciendo a la par el enlace entre, las formas en que las sociedades históricamente han concebido a los niños y las niñas, con las maneras como las ciencias sociales, especialmente la sociología, ha estudiado y definido, así mismo a los infantes.

En el segundo capítulo el lector o lectora encontrará un marco contextual en el que se retratan las condiciones económicas, sociales y demográficas que caracterizan a la comuna 18, lugar en el que se ubica y ha trabajado desde sus orígenes la organización CECUCOL. De igual manera se reseña brevemente la historia de la organización, los principales proyectos, misión y visión, que componen su horizonte de trabajo. Teniendo en cuenta estas características se expone entonces la propuesta metodológica para llevar a cabo el presente estudio, abordando brevemente los debates acerca de las implicaciones y particularidades de realizar una investigación en ciencias sociales, teniendo como objeto – sujeto de investigación a la infancia. Teniendo en cuenta dichos debates, el estudio que aquí se plantea se basa en el método etnográfico, el cual se apoya en instrumentos tales como la

observación participante, las entrevistas a los (as) niños (as) y los adultos que les rodean, y el dibujo, como un mecanismo que por una parte, permite establecer un vínculo de mayor cercanía con los infantes, y por otro lado, es un instrumento que le posibilita al(a) niño(a) un espacio de mayor libertad y espontaneidad. Además se contempla la realización de dos talleres de cartografía social, los cuales permitan comprender más a profundidad el reconocimiento y relación de los infantes con el territorio y los actores que lo integran.

En el último apartado, el lector o lectora encontrará el desarrollo del análisis que arrojó el trabajo de campo, llevado a cabo en los meses de abril, mayo y junio en la comuna 18. Dicho análisis se divide en dos capítulos, en el primero se analizan los discursos y prácticas de los adultos que se relacionan cotidianamente con los niños y niñas. Esto se realizó a través de las entrevistas y observaciones participantes de las diferentes actividades y momentos. Allí encontramos el análisis de la voz de las familias, líderes y docentes de CECUCOL y habitantes del sector que de una u otra forma han estado conectados o conocen el proceso de la organización. En el segundo capítulo, se podrá observar el análisis que arrojó las observaciones, entrevistas y talleres llevados a cabo con los niños y niñas de los grados segundo, tercero y cuarto de primaria de CECUCOL, quienes con sus opiniones, dibujos y pensamientos, trazan con nuevos matices las ideas y reflexiones que hacen los adultos sobre la infancia, y nos brindan otra perspectiva para seguir analizando ¿Cómo piensa la infancia?, ¿Qué es ser infante en el mundo actual?, ¿Cómo estudiar entonces a los niños y niñas? Y muchos otros interrogantes que van naciendo en el camino de la reflexión.

No obstante, es importante reconocer que este estudio presenta debilidades y vacíos analíticos en dos aspectos importantes, por una parte, respecto a los juegos que llevan a cabo los niños y niñas de CECUCOL, a pesar de ser una de las actividades principales en estas edades, la investigación no ahonda en el análisis de las mismas, y es quizá una de sus principales falencias. De igual manera la reflexión desde el desarrollo infantil es de corto alcance, lo anterior debido al peso analítico que se le dio a otros elementos, tales como las conversaciones con los niños, sus dibujos y las interacciones entre ellos y los adultos. Sin embargo, es necesario reconocer la importancia de consolidar reflexiones sobre actividades tan trascendentales como el juego, para los estudios con y de la infancia, ya que pueden presentar variados elementos para comprender las dinámicas y procesos, especialmente respecto a la socialización, que se desarrollan en esta etapa temprana de la vida.

En el último capítulo de este documento se hallan entonces las conclusiones finales, reflexiones que giran en torno a la posible respuesta a la pregunta de investigación. Además encontrará los anexos y la bibliografía.

Para el lector(a), deseo éste sea un texto que aporte significativamente a problematizar y seguir pensando la infancia, pero no como un ente aparte, sino como un colectivo *junto al* que poder pensar, contando con su voz, su dibujo, su pensar, sus formas de relacionarse con el mundo y concebirse en las actuales condiciones del pueblo colombiano. Espero sea una lectura de su agrado, y que brinde algunas luces acerca de ese grupo del que tanto se habla pero poco se escucha, la infancia.

# CAPÍTULO I

## RECORRIDO TEÓRICO ILUSTRATIVO SOBRE LA CARACTERIZACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA TEORÍA SOCIAL.

En este apartado pretendo hacer un abordaje general sobre las conceptualizaciones que se han realizado sobre la infancia, las cuales permitirán abordar de manera más eficiente y cercana la problemática aquí propuesta. Para tal fin abordaremos en un primer momento un breve desarrollo de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, teniendo en cuenta que las pretensiones del presente estudio involucran las construcciones sociales, culturales e históricas alrededor de la infancia. Luego se presentará un esbozo de las enunciaciones sobre los(as) niños(as) que ha realizado la sociología de la infancia, retomando las experiencias de los países de habla hispana. Más adelante se hará mención sobre los aportes a nuevas visiones de la infancia, contribución que se ha gestado desde los debates de la educación popular. Un tercer abordaje contempla la revisión del discurso de la participación infantil y el papel que les asigna a los niños y niñas. Finalmente se exponen algunas posturas que realizan una crítica a dicho discurso participativo.

La infancia recientemente ha pasado al igual que mucho otros grupos poblacionales como los indígenas o las mujeres, a tener una mayor visibilización social, lo cual ha despertado el interés en este grupo como campo de estudio necesario. Muchas cosas se han dicho sobre los niños y las niñas, varias son las disciplinas que se encargan de nombrarlos, definirlos y caracterizarlos: la psicología, la pedagogía, la pediatría, la psiquiatría y más recientemente disciplinas de las ciencias sociales, como la antropología y la sociología. Por esta razón es importante abordar cómo las ciencias sociales ha configurado a la infancia como objeto de estudio, cómo la definen y cómo la estudian, ello con el fin de adentrarnos más profundamente sobre cómo ha sido y es pensada la infancia en la actualidad.

### **La teoría de las representaciones sociales de Moscovici**

Teniendo en cuenta que el presente estudio busca profundizar en el análisis de las construcciones sociales y culturales alrededor de la infancia, es necesario para tal fin retomar las principales ideas sobre la teoría de las representaciones, las cuales ayudan a

comprender los factores y condiciones en que se configuran justamente las concepciones de infancia que se lograron hallar en esta investigación.

Es necesario señalar que la representación social no es la copia literal de un determinado objeto, debido a que esta es un proceso dinámico, que implica un ejercicio de transformación, ya que los sujetos al interpretar la realidad lo hacen mediados por creencias, valores, roles, entre otros aspectos. Por estos motivos las representaciones se relacionan fuertemente con el lenguaje y las prácticas sociales de un grupo específico, lo cual no las restringe únicamente en el marco subjetivo, sino que se ubican además en el entramado social y cultural.

En este orden se define la representación social como

sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Moscovici, 1961: 369, 2002: 244)

Por tanto las representaciones son construcciones simbólicas que nacen en el desarrollo de las interacciones sociales, configurándose básicamente, como las formas que construyen las personas para comprender y comunicarse en el mundo social. Es importante resaltar que las representaciones están altamente cargadas de un componente simbólico, ya que tienen la capacidad de dar sentido a la realidad, permitiéndole a los sujetos precisar las situaciones y generar planes de acción frente a estas.

Las representaciones sociales se generan a través de lo que Moscovici (1961) denomina la objetivación y el anclaje. La objetivación consiste en la conversión de conceptos abstractos en imágenes concretas, es decir, “la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social” (Moscovici, 1961:369, 2002: 247). Por su parte el anclaje se relaciona con el marco de referencia del colectivo social, y permite por tanto una interpretación de la realidad, posibilitando que aquellos elementos que aparecen como extraños o sin sentido alguno, se incorporen en la realidad social de los individuos.

De igual manera las representaciones en las sociedades modernas no pueden asentarse como elementos estáticos, puesto que los medios masivos de información obligan a un cambio constante de los conocimientos.

Teniendo estas claridades alrededor de los factores que intervienen en la construcción de las representaciones sociales, las cuales son parte constitutiva de las concepciones que construyen los sujetos de la realidad y los actores que en ella intervienen, se da paso a la revisión de las transformaciones históricas y culturales que ha tenido la infancia a lo largo de la historia y de la teoría social. Lo anterior nos entrega marcos de referencia sobre los cuales analizar más adelante las concepciones de infancia que aparecen en este estudio.

### **La infancia y la sociología de la infancia un solo tejido a través de la historia**

La infancia es ante todo una categoría social, ello le adjudica un carácter fundamentalmente histórico. Cada época y sociedad mantuvo unas determinadas representaciones acerca de lo que era ser niño y niña, sobre cómo debía tratarse y educarse; ello influenciado por las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de los diferentes momentos históricos. Esta variedad de concepciones a lo largo de los siglos se manifiesta también en la teoría social, la cual guarda en su interior formas específicas de pensar y conceptualizar a los infantes en cada época. Es por tal razón importante revisar este recorrido histórico a la par del desarrollo de la sociología de la infancia.

En los estudios sociales clásicos como el de Durkheim, según Pávez (2012), al niño se le consideraba con una condición presocial, un ser carente de conocimientos, percepciones o ideas, el cual debía rellenarse con lo que le proporcionara el adulto. Debe tenerse en cuenta que para esa época como lo explica Rodríguez (2000), no existía la noción de infancia moderna que nosotros manejamos ahora, por tal razón prácticas como el infanticidio, la explotación laboral de los infantes y otros fenómenos que a ojos de esta época serían inconcebibles, tiempos atrás eran considerados como hechos normales.

En este sentido, en Europa hacia el siglo XVI se veía al infante como un ser que tendía a caer en el mal, un sujeto pecaminoso, por tal motivo desde la educación se le enseñaba el bien por medio del castigo físico, para de esta forma corregir su comportamiento, según los planteamientos de Pávez (2012). Así, el niño era clasificado como un ser inferior en la escala social, igualmente en el caso de América Latina,

especialmente en lo que corresponde a las etapas de la conquista y colonización, el infante llegó a ubicarse incluso por debajo de los esclavos en la jerarquía social, como lo explica Páez (1990) para el caso colombiano.

Debido a esa postura que entendía al niño como un ser malévolos y sujeto a moldear, el interés de la sociología se centró en el proceso de socialización, buscando conocer, cuáles eran los mecanismos a través de los cuales el niño pasaba a ser adulto, y estudiar cómo podían eliminarse los vestigios negativos que traía en su interior la infancia. Este pensamiento evidencia Páez (2012), está fuertemente presente en la teoría funcionalista de Parsons, para quien el niño atraviesa justamente el proceso socializador con el fin de “Transformar un ser infantil ‘salvaje’ en un producto social, que no es otra cosa que una persona adulta normalizada. En este enfoque se piensa a las niñas y los niños desde la metáfora de un objeto ‘esponja’ que recibe pasivamente dicha socialización.” (Páez, 2012: 85).

En este sentido, la teoría funcionalista contribuyó a profundizar en la idea del infante como aquel que debe estar bajo la guía del adulto, a través de la cual se agencia la reproducción social.

Así, el niño es visto como un ente inferior, carente y disperso que requiere dirección. Según Páez (2012), Jenks (1996) manifiesta que este enfoque centrado en la socialización de la infancia, apropia elementos de la teoría del desarrollo biológico, tratado por teóricos como Piaget (1972), (1977), Freud (1970) o Erikson (1970). Estos supuestos a su juicio, no habían sido cuestionados desde la sociología, perpetuando una idea funcionalista de la niñez como una simple etapa biológica previa a la madurez adulta.

No obstante, ¿Qué fenómeno impulsa la idea moderna de infancia vigente hoy día? Siguiendo los planteamientos de Rodríguez (2000), y lo explicado por Norbert Elías (1981) en su trabajo sobre el proceso de civilización, se encuentran elementos que ayudan a esclarecer esta cuestión. Es con la llegada del pensamiento ilustrado, lo civilizado y la incursión del sistema capitalista, que empieza a gestarse cambios en las formas de concebir a la niñez. Como bien comenta Elías (1981) entre los siglos XI al XVII se gesta un proceso de transformación psíquica y sociogenética sobre cómo la gente se relacionaba entre sí, donde la incorporación de sentimientos como el miedo, la vergüenza y el pudor, se

instauran como formas de coerción social para controlar el comportamiento, estos empiezan a ser integrados a la psiquis desde los primeros años de vida.

Por otro lado, además, el surgimiento del Estado-nación marca también una necesidad social de controlar la población, incluida la infancia, quien antiguamente mantenía un amplio espacio de socialización, que ahora pasa a ser más reducido. Así con el advenimiento del sistema capitalista, como lo expresa Dalla Costa (1971), se transforma la configuración familiar, el hombre pasa a ser el proveedor del sustento económico, la mujer es confinada al mantenimiento del hogar y los niños pasan a ser enclaustrados en las escuelas, para recibir la mínima formación que garantice una óptima fuerza de trabajo en el futuro, esto impulsado con la revolución industrial que atravesaba Europa. Es allí al interior de estos cambios económicos y políticos que nace la idea de infancia moderna que prevalece hasta nuestros días.

Al respecto cabe anotar los argumentos desarrollados por Walter Kohan (2004) quien retoma a Ph. Ariès (1987) y a Foucault (1986) (1984) para desarrollar con mayor profundidad el vínculo entre infancia, escuela y disciplina. Según las tesis de Ariès (1987), en la época moderna no existía la noción de niño y niña, estos eran simplemente considerados adultos en pequeño, quienes al adquirir las condiciones mínimas de sobrevivencia pasaban a mezclarse de manera confusa entre la sociedad adulta. Es hacia el siglo XVII, para este autor, que se genera un cambio en la forma de ser vista y sentida la infancia. Es en este punto donde la familia se organiza en torno a la figura infantil entregándole mayor importancia. Interés que también será asumido de igual manera por el Estado con el fin de “separar y aislar al niño del mundo adulto” (Kohan, 2004: 78). En este último aspecto interviene la teoría del poder de Michael Foucault y como este se desarrolla en todos los niveles de la sociedad.

La disciplina, elemento vital dentro de las familias, escuelas y fábricas, está relacionada con las formas en que se ejerce el poder, es “la tecnología del poder que nace y se desarrolla en la modernidad” (Kohan, 2004: 82), la cual está presente en todas las instituciones sociales modernas. El vehículo a través del cual se ejerce ese poder disciplinario son los dispositivos, que define Kohan (2004) como

un juego de elementos heterogéneos y variables que abarcan lo dicho y lo no dicho: discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados

científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, que ocupan en un momento histórico determinado una posición estratégica dominante (Kohan, 2004: 84).

La función principal de este poder es normalizar, estableciendo ciertos parámetros, comportamientos, pensamientos y conductas permitidas e inhibidas. Ello a través de instrumentos como la vigilancia, el castigo o el examen, elementos que pasan a ser cotidianos en la vida infantil por medio de la escuela, la cual transformará su carácter para pasar a cuidar la conducta del niño(a), su pensamiento y conocimiento, corrigiendo aquello que considere desviado, evaluando permanentemente sus saberes y comportamientos.

En este sentido, el niño y la niña pasan de un ritmo de vida casi autónomo, a una rígida estructura escolarizada, la cual está organizada por horarios, metas de aprendizaje, estándares, uniformes, exámenes, registro de conducta, entre otros elementos. El cambio en la connotación de la escuela es un componente importante en la conformación de la idea moderna de infancia, ya que como lo explica Kohan (2004)

mientras en el siglo XVII se justificaba el desarrollo de las escuelas para evitar los males de la ignorancia en los pobres que no podían instruir a sus hijos, en la segunda mitad del siglo XVIII, en cambio, se las justifica para fortalecer y desarrollar los cuerpos, para disponer al niño a hacer trabajos mecánicos, darle un carácter firme (Kohan, 2004: 78).

En este sentido la disciplina no tiene solo una función neutralizadora del mal, o lo desviado, sino que además cumplen ahora una función más positivista y productora, pasan a ser en palabras del autor “técnicas que fabrican individuos útiles” (Kohan, 2004: 87).

A través de esta operación física del poder, un poder que disciplina, se busca entonces formar desde la infancia una subjetividad en especial. En este sentido los planteamientos desarrollados de Foucault a través de los argumentos de Kohan (2004), permiten entender como la infancia se convirtió en un nuevo objeto de cuidado, protección e higiene, pero también se constituyó en un objeto de la patología, la cual a través del estudio de su comportamiento, busca hallar evidencia de una posible conducta que requiera tratamiento psiquiátrico. Así nace entonces una idea moderna de infancia, entre lo patológico y su corrección, la vigilancia y la disciplina, se constituye una pedagogía moderna, como una

Serie de discursos interesados en conocer y estudiar a los niños, su cuerpo, sus deseos, sus juguetes y sus juegos, su pensamiento, sus capacidades intelectuales, acopla a otra serie de prácticas discursivas y no discursivas que en estos saberes se entrecruzan con dispositivos de poder

y de comunicación, tendientes a producir un tipo específico de niño, una forma particular de subjetividad (Kohan, 2004: 107).

Es el nacimiento de una idea de infancia que busca adecuarse a las nuevas necesidades sociales, económicas y políticas de acuerdo con una construcción de la subjetividad que se ajuste a la estructura adultocéntrica productiva que se estaba gestando para esos siglos.

No obstante esta estructura del poder no fue ejercida de manera igualitaria en todos los sectores sociales. Por una parte los infantes pertenecientes a la elite, se hallaban ahora protegidos al interior del hogar, sujetos necesariamente a la autoridad y protección del adulto; de esta manera se garantiza a futuro dirigencias del Estado más productivas, ello se ve reflejado en el tratado del “Emilio” de Rousseau ([1762] 2005), quien explica cómo debe ser la formación de la infancia burguesa.

Mientras tanto, los niños y las niñas de bajas condiciones económicas mantienen un patrón diferente, pues constituyen aún una entrada económica vital en sus familias, de allí que se incorporan en igual medida que los adultos al mundo laboral industrial, sin que se establezca ninguna normativa para su control.

Sin embargo, con la llegada del sistema escolar masivo, los niños de las clases populares serán conducidos de las fábricas a las escuelas; este fenómeno escolarizante tendrá una importante influencia en el cambio, hacia mitad del siglo XVIII, sobre la concepción de la infancia y el papel que esta debía cumplir en medio de la revolución industrial, como ya se hizo evidente desde los planteamientos de Kohan (2004).

El fenómeno de la industrialización dejó ver además, las amplias desigualdades sociales de la época, haciéndose más evidentes las condiciones difíciles en las que sobrevivían los infantes. De esta manera por medio del sistema de disciplina y vigilancia institucional escolar, se buscaba controlar a la población infantil que vivía fuera de las condiciones sociales y económicas de la burguesía, y que por sus contradicciones podía llegar a ser un peligro potencial a futuro para la clase dominante. Es este fenómeno el que definirá y asentará la base, como explica Rodríguez (2000), a la concepción moderna de infancia, “la infancia de la protección, del afán normalizador en los comportamientos del niño, de la reclusión íntima y doméstica, en definitiva.” (Rodríguez, 2000: 108)

En este recorrido histórico llegamos al siglo XX, conocido como el siglo del niño según explica Páez (1990), en donde se realizará el reconocimiento a la existencia de la infancia como una etapa diferenciada y vital en el desarrollo humano; además de ser

considerado ser social en potencia como explica Rodríguez (2000). Esto llevará a que se acrecenté el interés por estudiarlo y conocerlo a profundidad.

A medida que se incrementó esta sensibilidad y relevancia social hacia la infancia, las ciencias sociales, en especial la sociología, se fue interesando por su estudio. Esto vino impulsado por la necesidad de gestionar políticas que protegieran a los niños y niñas, quienes a causa de la implementación del modelo neoliberal, atravesaban difíciles condiciones de pobreza, afectando sus posibilidades de subsistencia, como lo aborda Páez (1990), específicamente para el caso colombiano.

Dicho interés sociológico por estudiar más detenidamente la infancia, se fortaleció aún más tras la aprobación e implementación por parte de varios países de la Convención de Derechos del Niño de la ONU en 1989, la cual tenía entre sus principales preocupaciones, apaciguar de cierta manera las problemáticas sociales que vivía la niñez a nivel mundial, tales como pobreza, analfabetismo, desnutrición, mortalidad infantil, entre otras. Situaciones que se agravaban por el creciente abandono de niños y niñas, especialmente en los países latinoamericanos, debido a la imposibilidad que tenían los padres de mantener económicamente a sus hijos por las condiciones de pobreza que también los oprimía. Este fenómeno impulsó el desarrollo ágil de congresos sobre políticas de infancia que fortalecieran y defendieran sus derechos.

El tratamiento sociológico de la infancia en América Latina es hasta el momento muy reciente. Se trata, tal y como plantea Unda (2009), de un campo que se halla en construcción. Sin embargo, varios autores han empezado a adelantar trabajos en este sentido. Entre ellos se encuentran Rene Unda y José Sánchez en Ecuador, Iskra Páez y Vergara en Chile, los trabajos en Perú del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT), o el Centro de Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo, gracias a la alianza entre la Universidad de Manizales y el CINDE, quienes gestionan el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en Colombia.

Sin embargo, es aún bastante el trabajo investigativo que falta por realizar a nivel sociológico para el estudio de la infancia en América Latina, pues el epicentro de los estudios sigue estando en Europa y Estados Unidos. Estos estudios se muestran

insuficientes en sus análisis, para estudiar los conflictos y demandas de la infancia en el contexto de Latinoamérica y puntualmente Colombia.

Desde los trabajos realizados en el Grupo de sociología de la infancia y la adolescencia de España, Lourdes Gaitán, directora de este grupo de investigación, y Pávez (2012) comprenden la infancia como una construcción histórica y social, determinada por ciertas épocas y condiciones, pero además asignan a los niños y niñas la etiqueta de actores sociales, lo cual para Gaitán (2006) va en consonancia con lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño (CDN), la cual reconoce a la infancia como sujeto de derechos. Pávez (2012), además, añade que los niños mantienen un tipo de participación dentro de la sociedad, la cual no puede ser entendida en los mismos términos que los adultos.

Por su parte, Sánchez (2004), docente que ha investigado y trabajado el tema de la sociología de la infancia especialmente en Ecuador, invita a reflexionar en torno a la pregunta ¿Qué es un niño?, cuestionamiento que implica a su vez indagar ¿Qué es un niño para los adultos? Y ¿Qué son los adultos para los niños? Estas preguntas suponen reconocer que no se puede llegar a ser adulto sin atravesar la etapa infantil, pero de igual forma, los niños no existirían sin su relación con los adultos. Por esta razón el autor señala que “mientras que la sociedad adulta no logre pensarse a sí misma en relación con los niños y adolescentes, desde la perspectiva de ellos, tampoco conseguirá procesar la real relación que los niños tienen con la sociedad adulta, la que realmente los define en cuanto niños y adolescentes.” (Sánchez, 2004: 48-49).

Rene Unda (2009), investigador activo del Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ) y actual director de la Maestría en Política Social de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, define a los niños y niñas como un sujeto socialmente producido, pero a su vez como productor social, “en la medida en que algo ha sido producido socialmente es capaz de generar efectos en las estructuras y relaciones sociales” (Touraine en Unda, 2009: 16).

Unda (2009) no desconoce además que la infancia es una experiencia común en todas las sociedades y obedece a las condiciones particulares en que estas últimas se desarrollan. En este sentido cada contexto social ha determinado una forma de ser niño o niña, estableciendo los espacios y las agendas dirigidas a la infancia, por tanto su estudio e

intervención ha estado históricamente sujeto a condiciones concretas de cada sociedad. Él toma con precaución las posturas que entienden al niño y la niña como actores sociales o protagonistas, siguiendo la crítica de Sánchez (2009) para quien esta etiqueta, corresponde más a una objetivación ideológica de los infantes, que a un reconocimiento de su subjetividad.

Finalmente, Rodríguez (2000) reconoce la dificultad de presentar un solo planteamiento que especifique lo que es la niñez, ya que la misma se constituye tanto por relaciones más inmediatas que establecen los niños como por las familiares, al igual que por la influencia de las estructuras sociales. Por tanto el autor manifiesta en primera instancia, que la infancia no es definitivamente una etapa previa a lo social. Esta población, al igual que otros grupos etarios, está atravesada por estructuras, instituciones y relaciones intersubjetivas que la configuran. Además se caracteriza por ciertos rasgos:

1. Su dependencia, no solo social sino física, especialmente en los primeros años de vida dentro del marco del grupo familiar.
2. Su duración o dimensión temporal, entendiendo que la infancia está inscrita en un periodo de tiempo que varía, donde los niños con el pasar de los años, transitan de una mayor dependencia hacia una total autonomía.
3. El uso e identificación que los agentes sociales hacen de la misma infancia, en la medida que la propia sociedad hace distinciones entre niños, niñas y adolescentes, lo cual trae consecuencias y representaciones respectivamente a cada grupo a nivel jurídico, cultural, lingüístico, entre otros. (Rodríguez, 2000), todo lo anterior manifiesta el autor debe ser considerado a la hora de estudiar sociológicamente a la infancia.

No obstante, dentro del área de las humanidades, la sociología no ha sido la única que ha reflexionado en torno a lo que implica ser niño y niña. Campos como la educación popular, también desde sus debates y experiencias, ha configurado una idea sobre los infantes que se hace necesario retomar, más aun cuando la organización que se estudia en el presente trabajo, basa su labor desde esta perspectiva educativa.

## **La educación popular y la reconfiguración en la visión de la infancia**

En esta lectura de la infancia como campo de estudio, los aportes teóricos y prácticos de la educación popular han sido decisivos para reconfigurar la lectura del niño(a) como sujeto activo en la sociedad; de allí la importancia de remitirnos a ella.

La educación Popular nace como una respuesta creativa y autónoma de los pueblos marginados en la búsqueda de rescatar su historia y experiencia como fuente de conocimiento y formación. Esta experiencia se configura entre el auge desarrollista impulsado por Estados Unidos y su Alianza para el Progreso, lanzado por el presidente Kennedy en 1962, y la relevancia adquirida por las izquierdas, especialmente tras el triunfo de la revolución cubana en 1959. Dicha propuesta educativa tiene como epicentro a Brasil, y en su expansión por América Latina entró en diálogo con propuestas como la Teología de la liberación, la Investigación Acción Participativa y el feminismo, entre otras corrientes que intentan en ese momento dar salida a proyectos nuevos de emancipación social, por medio de la construcción de un nuevo sujeto político y social.

En la década de los 70s desde Brasil y para Latinoamérica, Paulo Freire (1970 [1975]), ([1992] 2005) hizo aportes significativos sobre la denuncia de la educación opresora que se vivenciaba en las escuelas oficiales, aportando directrices sobre una práctica pedagógica que apuntara a la transformación, buscando confrontar la *educación bancaria*, la cual visualiza al sujeto como contenedor de conocimientos, incapaz de opinar o pensar por sí mismo frente al mundo, viéndose sometido a una relación de dominación entre educador y educando. En medio de esta crítica, y planteando una educación emancipadora y liberadora, se ha ido forjando la educación popular como espacio alternativo que va más allá de la simple instrucción del conocimiento formal.

Siguiendo esta línea, la educación popular involucra además toda una reflexión frente a la teoría y la práctica, que implica constantemente repensar las estrategias de movilización, pero a su vez la revaluación de las categorías con las cuales se lee la realidad y sus conflictos. Además

[en] la educación popular, como práctica social y política, la renovación de paradigmas no se agota en el plano del pensamiento teórico, sino que involucra el amplio universo subjetivo de sus actores, de sus modos de pensar, sentir, saber y desear; por tanto, se trata también de actualizar y fortalecer subjetividades rebeldes (Berlanga, 2009) e imaginarios radicales instituyentes. (Torres, 2012: 60)

Para tal fin, dicha educación se basa en elementos claves de desarrollo. Por una parte está el componente dialógico, es decir la palabra y la experiencia como herramienta de aprendizaje, en donde el debate es una técnica clave para reflexionar y comprender los hechos sociales, científicos, políticos, económicos, etc. Bajo este principio, el educador aprende del educando y viceversa. El aprendizaje se da en términos recíprocos y horizontales, siendo la comunidad un agente vital en la construcción de conocimientos y saberes.

Por otro lado, el rescate de la cotidianidad es clave, como espacio para construir saber académico y científico desde los espacios vivenciales y de convivencia como la vereda, el barrio, la huerta, las asambleas, entre otros. La educación popular además genera una lectura crítica del mundo que permite consolidar sujetos políticos activos y analíticos frente a los hechos sociales.

Finalmente, la pregunta se convierte en un eje clave de movilización de pensamiento, donde a través de la indagación de los fenómenos del mundo, se producen repuestas alternas a las impuestas por el propio sistema ideológico que gobierna el sistema escolar y las relaciones sociales en general.

En esta línea, Torres (2012), citando a Brandão (2006), resalta tres sentidos de la educación popular. El primero, como proceso de reproducción de los saberes de los sectores populares, donde se reconozca la validez de la cultura popular. Segundo la democratización del conocimiento escolar y el tercero como trabajo de liberación desde la educación. En sus palabras “la *educación popular* emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (Brandão, en Torres 2012: 61).

Desde este panorama, la educación popular se instaura como una propuesta alternativa latinoamericana, que enfrenta la exclusión social de los sectores marginados. Es por tanto una apuesta política de transformación, entrando para ello en dialogo con otras corrientes críticas, generando sus propias metodologías y técnicas tanto en espacios educativos en resistencia, como en espacios no escolares, siendo consciente de las redes de poder y saber que tiene inmerso en si el campo pedagógico.

Es así como desde su postura y praxis crítica al orden social imperante, la educación popular “busca contribuir a la constitución de diversos sectores subalternos como sujetos de transformación, incidiendo en diferentes ámbitos de su subjetividad, mediante estrategias

pedagógicas, dialógicas, problematizadoras, creativas y participativas (Torres, 1993 y 2008).” (Torres, 2012: 62). De allí que la educación popular mantenga un vínculo tan fuerte con los movimientos sociales, en la medida en que estos han generado estrategias y mecanismos de confrontación al modelo neoliberal, reconfigurando y reconstruyendo las categorías de análisis social y en esa medida las formas de lucha que han contribuido a consolidar nuevos sujetos políticos en acción; de esta manera este tipo de educación juega con una transversalidad de las dimensiones humanas, pasa por la construcción individual y subjetiva, la familiar y finalmente la colectiva que conduce a la movilización social.

Es por esta razón que es importante resaltar que la educación popular no solo es el abordaje o aprendizaje de temas como la economía solidaria, derechos humanos, etc. sino además es un espacio de creación activa, que ubica a la comunidad como agente de proyectos que incidan en su contexto y posibiliten su transformación.

Dicha propuesta educativa implica entonces una visión del estudiante totalmente diferente a la manejada desde la educación bancaria tradicional. Aquí el niño, adolescente, joven o adulto es considerado un sujeto pensante, con capacidad de participar, opinar y proponer frente a las problemáticas y situaciones que le plantea el contexto. Esta se configura como una nueva visión del sujeto educativo, que a pesar de estar enfocada en sus inicios hacia adultos que atravesaban procesos de alfabetización, se ha extendido de igual manera a las niñas y niños, quienes también confluyen en espacios de marginación y sobre quienes recaen en ese sentido las mismas consecuencias de la desigualdad estructural.

Cabe señalar que la fuerza que consiguió la educación popular, entre los años 60 y 70, como estrategia de concientización de los sectores oprimidos y como vía de creación para el accionar político, buscó ser contrarrestada por los organismos internacionales, que veían en ella un peligro potencial para el mantenimiento del orden social. Por esta razón, hacia los años 90, basándose en algunos principios de la educación popular, se configura el discurso de la participación. Por medio de este se buscaba frenar el avance del movimiento popular, por medio de la formulación de políticas que respondieran medianamente a sus exigencias, pero sin que pusieran en peligro el orden político mundial. A continuación exponemos entonces el discurso participativo y las variaciones que estableció frente a los mecanismos de acciones de los sujetos en el mundo social.

## **Los niños y niñas dentro de los diferentes discursos de participación**

Teniendo en cuenta los proyectos y trabajos que se empezaron a realizar con la infancia desde la educación popular y en conjunto con otros factores históricos, políticos y sociales como la Convención y la entrada de las políticas neoliberales, empezó a surgir la necesidad que dicha población participase de manera más activa dentro de las decisiones que afectan de alguna manera su presente y futuro.

Desde inicios del siglo XX, la infancia en América Latina empezó a convertirse en un problema público y en un componente importante de la agenda política del Estado, el cual se encontraba cada vez más preocupado por garantizar protección y bienestar de los niños y niñas, esto debido a las difíciles condiciones de abandono y pobreza que atravesaba esta población en los países latinoamericanos. Este interés fue desplazándose hacia la necesidad de constituir la infancia como una población participativa dentro del marco de la sociedad civil, sustentándose en los derechos políticos que le otorgaba la Convención en 1989. No obstante se hace necesario comprender críticamente y a profundidad, qué marcos de sentido dieron origen a la idea de niño participativo, y cuáles son los motivos y procedimientos a través de los cuales esta idea finalmente se materializa.

La idea moderna de infancia, tal y como conceptualizamos en el primer apartado de este capítulo, está ligada con la llegada del pensamiento ilustrado, el cual con la implantación de la familia nuclear y la escolarización pretendió de manera eficaz controlar, pero sobretodo producir la niñez. En ese sentido, la infancia pasa a ser entendida como una población tierna, inferior, incapaz de sobrevivir por sí misma y la cual es necesario proteger bajo la custodia dependiente del adulto. No obstante hacia el siglo XX, se empieza a considerar a esta población como un sujeto con posibilidad de participar en aquellos fenómenos que los afectan directamente, como son las políticas y programas provenientes del Estado o las organizaciones no gubernamentales (ONG). En este sentido, se hace necesario hacer una revisión a nivel político y económico del ambiente latinoamericano, especialmente de los años noventa, que es la fecha para la cual surge la denominación de niño y niña como sujetos de derechos, especialmente de derechos de participación ciudadana.

Tal y como advierten Sonia E. Alvarez, Gianpaolo Baiocchi, Agustín Laó-Montes, Jeffrey W. Rubin y Millie Thayer (2012) hacia finales de los años ochenta e inicios de los

noventa, el mundo y especialmente América Latina se halla inmersa en el neoliberalismo, el cual impulsa la idea de entregar libertad absoluta al mercado. Este está en capacidad de autorregularse sin ningún tipo de intervención estatal y de controlar por sí mismo la dinámica económica, por lo tanto no requiere de normas, leyes o instituciones que controlen su funcionamiento, se le considera capaz de operar ordenada y cronométricamente como un ente autónomo, impenetrable y prácticamente invisible. Esto provocó que el propio Estado cada vez perdiera más espacio en los asuntos que antes manejaba, como lo era su capacidad para agenciar las políticas y programas sociales. A su vez permanecían los rezagos de la Alianza para el Progreso y del discurso desarrollista, los cuales perpetuaron la idea de que existía un solo sendero para el desarrollo pautado por las potencias mundiales que llevaban la delantera, seguidas por los mal llamados tercermundistas. De dicha perspectiva nace en el seno del BID la promoción de la *sociedad civil*, a través de la cual busca gestionar la participación de los ciudadanos, haciéndolos ver como responsables en la generación de políticas y programas que los afectasen, para que así la administración pública pudiese estar más cercana a sus necesidades. Es desde la configuración de esta nueva figura de *ciudadano* que encontramos el origen de la promoción de la participación.

De esta manera ante la imposibilidad de los Estados de alcanzar a los sectores más marginados, por las exigencias de la política neoliberal, se deposita la resolución de muchos problemas sociales como la pobreza en las ONG's. Tal y como plantea Álvarez (sf) para el caso de las mujeres

Los mercados y la iniciativa privada son vistos como los mecanismos más eficientes para lograr el crecimiento económico y para proporcionar la mayoría de los servicios a la mayoría de la gente. . . por su supuesto costo-beneficio en llegar a los más pobres, las agencias oficiales apoyan a las ONGs para ofrecer servicios de bien-estar a aquellos que no pueden ser alcanzados por el mercado. . . Las ONGs tienen una larga historia en proporcionar servicios a los pobres en países donde los gobiernos no tenían los recursos para garantizar cobertura universal en educación y salud; la diferencia es que ahora ellas [las ONGs] son el canal preferido para la provisión de servicios, sustituyendo, a propósito, al Estado (Hulme y Edwards 1997, 6). (Álvarez, sf).

Es en el marco del neoliberalismo, de la sociedad civil y el proceso de ONGización al que aluden estos autores, que nace la Convención de Derechos del Niño de la ONU en 1989, ante las difíciles condiciones materiales que atraviesa la infancia a nivel mundial. Estas

adquirieron mayores proporciones tras las políticas neoliberales y de reajuste estructural. En dicha convención, los países participantes se comprometen a proteger cada uno de los derechos establecidos por el organismo internacional, naciendo con ello la denominación de la infancia como sujeto de derechos, especialmente con derechos políticos, es decir con posibilidad de participar.

Los autores ya citados manifiestan que este tipo de fenómeno pretendió controlar los movimientos sociales en América Latina, manteniendo un tipo de orden social, donde los grupos económicos más poderosos se perpetúan en la pirámide política, mientras los sectores más marginados como los obreros, campesinos, indígenas, mujeres, niños y afrodescendientes se ven sujetos a permanecer en la base de dicha pirámide, sustentando con su trabajo empobrecido a quienes se ubican por encima de ellos. Esto se replica en la conformación de un orden mundial en el que los países más desarrollados a través de sus políticas amplían su poderío económico, expandiendo las brechas entre las naciones ricas y pobres. Es desde este marco político que se impulsó la participación de varios sectores, entre ellos los niños y niñas, bajo ciertos parámetros establecidos por los organismos internacionales; estos impulsaron la acogida parcial, dentro de la esfera estatal, de las exigencias políticas expuestas por estos sectores, buscando de esta manera contener el conflicto social, asegurando así la estabilidad política del continente

La Convención, como plantea Alfageme y otras autoras (2003), propone de manera resumida las siguientes categorías en las cuales se clasifican los derechos de los niños y niñas:

- a) De protección: busca garantizar la defensa de los infantes contra el maltrato, la explotación económica y sexual y discriminación bajo cualquier razón.
- b) Derechos de provisión: Es el derecho a gozar de un desarrollo óptimo con educación, asistencia médica y todas las condiciones de vida digna para su crecimiento.
- c) Derechos de participación: Es el derecho a la libre información y expresión de su opinión, derecho a participar sobre las decisiones que le afecten, a reunirse y organizarse.
- d) Derechos de prevención: Obliga a denunciar de manera temprana toda situación que pueda traer consecuencias negativas para el infante y que ponga en riesgo el desarrollo de sus derechos. (Alfageme et al., 2003)

Para estas autoras, este desarrollo de la infancia como sujeto de derechos es un aporte en la formación de una nueva mirada sobre esta población, que podría conducir a una visión

analítica no proteccionista. Sin embargo también manifiestan la persistencia de un paradigma de proteccionismo integral, que termina ocultando el desarrollo pleno de los derechos políticos de la infancia, prestando más importancia solo al cumplimiento de sus derechos civiles y sociales.

Otros autores como Liebel (2007) manifiestan que, aunque ya se eliminó el paternalismo tradicional, es decir ya el niño no es visto como un sujeto subordinado y desconocido, se mantiene lo que él denomina un paternalismo moderno, el cual consiste en crear un mundo propio a los niños y niñas impregnado de asistencialismo y protección, en el cual se les permite asumir ciertas zonas o espacios donde puedan manifestar hasta cierto grado su autonomía y dignidad, aunque negando la posibilidad de un protagonismo infantil. Es decir plantea la necesidad de una participación “que amplíe las posibilidades de los niños a participar no sólo en “asuntos infantiles”, sino en todos los asuntos de la sociedad, en otras palabras, que reconozca a los niños como ciudadanos.” (Liebel, 2007: 142).

Debe añadirse además lo planteado por Martínez y Ligeró (2003), quienes sostienen que existe una contradicción entre esta nueva imagen de participación de la infancia que es promovida por la Convención, y las propias representaciones que se tiene de niño y niña por parte de los adultos. En este sentido, se genera un rechazo social a otorgar un papel participativo a la infancia; “ante el nuevo reconocimiento sobre la infancia, como sujeto social, se mantendría una *resistencia* que trata de continuar con la visión tradicional sobre la infancia como objeto, como ‘receptora de’” (Martínez y Ligeró, 2003: 53). Según plantean estos autores, desde el marco jurídico y político se ha reducido el reconocimiento participativo del niño y la niña a un tratamiento individualizado, desde casos específicos de conflicto y no como grupo social, puesto que el adulto aún se resiste a reconocer a la infancia como sujeto de derechos, especialmente de derechos políticos, es decir con posibilidad de participar en los debates de la esfera pública.

Es en este sentido que Liebel (2007) y Alfageme, Cantos y Martínez (2003), buscan realizar una reinterpretación o mejor una complejización del término de participación, usado en la Convención, planteando en ese sentido el *protagonismo infantil*. Dicha postura tiene sus orígenes en procesos de educación popular, desde las experiencias de empoderamiento de organizaciones de niños trabajadores, quienes desarrollan discusiones en torno al protagonismo infantil en los años sesenta y setenta (Liebel, 2007). Desde esta

mirada de participación se busca abrir un espacio de convivencia, donde la voz infantil sea valorada dentro de la acción y reflexión social. Se trata, por tanto, de reconocer que los niños y las niñas, mantienen formas propias de construcción de saberes y un conocimiento único sobre los fenómenos sociales que les rodean.

No obstante, frente a estos planteamientos del niño y la niña como actores sociales, han surgido algunos análisis críticos al respecto desde la sociología de la infancia, especialmente la latinoamericana. Dichas reflexiones son necesarias retomarlas para comprender más ampliamente las discusiones y conceptualizaciones sobre la infancia, desde la teoría social.

### **Crítica al discurso del niño y niña como actores sociales y protagonistas**

Frente a este discurso de la niña y niño como sujeto de derecho o como protagonista infantil, han surgido algunas críticas las cuales son importantes recoger para componer un panorama amplio del debate que rodea los derechos del niño y especialmente su capacidad de participación.

José Sánchez (2009) entiende el origen de los Derechos de los niños en una doble vía, la primera, por la multiplicación de derechos específicos (indígenas, mujeres, afrodescendientes, etc.) causados por la crisis de los derechos civiles, los cuales no logran ya cumplir con las libertades ciudadanas. En la segunda vía, el origen de los derechos de la infancia radica en el intento de sopesar la ruptura de los vínculos sociales, institucionales y familiares que aquejan a los niños y niñas desamparados, los cuales son más proclives a ser víctimas de la violencia. Según este autor, los derechos nacen para suplir falencias de la familia y el Estado respecto a sus obligaciones hacia la infancia, es decir brindar protección y educación. Para Sánchez (2009) estas instituciones se han escudado en su recién descubierta ignorancia de la condición infantil y la capacidad de protagonismo de esta, configurando una ideología compensatoria para sustituir justamente esas responsabilidades sociales. De allí que Sánchez manifieste que

Discursos como el ‘niño actor’, ‘niño protagonista’, ‘participación infantil’, ‘movimientos infantiles’, etc., son todas conceptualizaciones sociológicamente desplazadas de su campo teórico y de significación real, para ser artificialmente trasladados y aplicados a la infancia, pero siempre en detrimento de las reales condiciones y real derechos de los niños (...) De hecho, es siempre en referencia a sectores infantiles desamparados, desprotegidos, descuidados y carentes de educación (por parte de sus padres y familia, por parte de la sociedad en su conjunto y por parte del mismo

Estado), que se trata de hacer de ellos ‘actores’, ‘protagonistas’, ‘movimientos’, ‘participantes’ (Sánchez, 2004: 250)

Por ello es necesario más que declarar los derechos de los niños, responsabilizar a los padres y a la sociedad en su conjunto del descuido de sus obligaciones, de lo contrario se corre el riesgo que los derechos sean vividos por los niños como privilegios o reivindicaciones. Es por esta razón que el autor afirma que existe una visión ideologizada de los derechos, los cuales se consideran más como posesiones, cuando estos deberían ser entendidos como cualidades que se adquieren en la medida en que se ejercen. Es por esto que muchos derechos que les son asignados a los niños y niñas, no pueden finalmente ser ejercidos por estos, quedando supeditados al papel que les asigne el adulto, figurando únicamente como titulares de derechos sin capacidad de acción. De esta forma, el niño se “descubre objeto de un discurso sobre los derechos de la infancia, pero de un discurso que no siempre reconoce sus condiciones en cuanto sujeto para ejercer tales derechos” (Sánchez, 2009:42). De allí que su crítica se sustente en la improbable posibilidad de respetar y ejecutar los derechos de los niños y niñas, cuando en una sociedad no son respetados mínimamente los derechos de los adultos.

En este sentido, Sánchez (2009) afirma que no hay discurso que objetive más al niño que el de los derechos, ya que para este autor la subjetividad infantil no es reconocida en el “otro” adulto, por tanto la infancia pasa a ser más un objeto de diferentes discursos, pero nunca es entendida desde su propia perspectiva. En esta línea la Convención es muy declamatoria y mantiene cierta fuerza moral, sin embargo por sí misma no logrará cambiar las condiciones actuales que atraviesan los niños y niñas.

Es esta razón la que le lleva a afirmar al autor que, no serán los establecimientos de la Convención los que transformen la realidad infantil, este cambio solo será posible por medio de procesos más complejos y profundos. Es en esa medida que Sánchez (2004) expresa que los esfuerzos mundiales por invertir en los niños, son únicamente intentos por perpetuar su subsistencia frente a las complicadas circunstancias en que se halla la infancia, asegurando su transición a la etapa adulta, certificando la sucesión y reproducción de la población trabajadora. Por tanto estos esfuerzos no constituyen un interés real de mejorar su calidad de vida. Es en este sentido que el autor afirma:

un análisis crítico y hermenéutico de los derechos de los niños revelaría que no son tanto ni propiamente los derechos de los niños sino las condiciones infantiles que atentan o impiden su 'devenir adulto' con las suficientes garantías para el ejercicio de sus derechos; lo que está en cuestión y en peligro es precisamente su 'derecho a devenir adulto' con todas las garantías para después ejercer los derechos adultos. (Sánchez, 2004:267)

Una última crítica que es importante recoger se refiere a la representación que manifiesta este teórico, brota de la Convención, la cual entiende al niño y la niña como adultos miniaturizados. Todo ello teniendo en cuenta que la Convención no tiene en cuenta las diferencias de edad que se despliegan dentro de la misma categoría de infancia, y que transforman parcial o sustancialmente el ejercicio, especialmente de sus derechos políticos. En el caso del derecho a la participación, la misma convención estipula que la opinión se tendrá en cuenta de acuerdo a la edad y madurez de los infantes, frente a lo que Sánchez (2004) invita a cuestionar ¿Quién y cómo se mide dicha edad y madurez en los niños?, ¿Cómo debe ser la orientación que desarrolle el adulto?, ¿Quién controla esa orientación para que no se traspase hacia el autoritarismo y se vulnere la autonomía del niño y la niña?

Teniendo en cuenta la breve mención histórica hasta aquí realizada, podemos evidenciar la configuración de la idea moderna de infancia y las formas en que esta se relaciona con los recientes estudios sociológicos sobre los niños, el fenómeno de la participación y la experiencia de la educación popular. En este sentido, es posible ver reflejados los complejos debates, sentidos y direcciones que han orientado la idea de *infancia* desde la teoría social y el contexto político a nivel mundial, especialmente desde los países latinoamericanos.

Este recorrido contribuye al reconocimiento de los parámetros desde los cuales ha sido pensada, estudiada y teorizada la infancia. Esto nos permite una visión general del panorama para estudiar la vida cotidiana de los niños y su relación con los adultos y el mundo social. Lo anterior posibilitará distinguir las cercanías y distancias entre estas teorizaciones sobre la infancia y los hallazgos que surjan desde el trabajo de investigación que aquí se pretende.

## **CAPITULO II**

### **ABRIENDO EL CAMINO DE INVESTIGACIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA COMUNA 18 DE LA CIUDAD DE CALI.**

Como evidenciamos en el capítulo anterior, las concepciones acerca de la infancia y cómo ha sido entendida especialmente en América Latina, han variado a lo largo del tiempo, sufriendo transformaciones de acuerdo a las dinámicas sociales, políticas y económicas de cada país, época y de cada cultura. En este sentido, en los últimos años del siglo XX y en lo transcurrido del siglo XXI, en América Latina, los estudios desde campos como la medicina, la pediatría, el derecho y la pedagogía, centraron la atención sobre la infancia, buscando resaltar las condiciones precarias de abandono en las que subsistían. Más recientemente algunos estudios sociológicos han permitido develar el tratamiento subordinado que ha recibido la infancia desde estos discursos, visibilizando la condición histórica que se les ha asignado como seres inferiores, lo cual ha perpetuado su silenciamiento frente a las situaciones sociales, económicas y políticas de vulnerabilidad que enfrentan cotidianamente.

De igual manera, el creciente interés por impulsar procesos de participación infantil, como vimos en el capítulo anterior, viene sujeto a dinámicas particulares de orden social, político y económico que no se pueden desconocer; y es justamente en este debate sobre la participación, que se sitúa el presente trabajo investigativo, proponiendo un análisis del Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL). Esta organización lleva más de 20 años trabajando, desde la educación popular con niños, niñas y jóvenes, propuestas de participación infantil, usando como principal herramienta las expresiones artísticas y culturales para dicho fin. Es necesario en ese sentido, acercarnos detenidamente a las dinámicas, especialmente históricas y sociales, en las que se mueve la comuna 18 de Cali, lugar de ubicación de CECUCOL, para comprender los motivos y argumentos que sustentaron el origen de esta organización comunitaria, sus principales líneas de trabajo y el sentido de su trayectoria hasta la actualidad.

En ese sentido, en este capítulo encontramos dos grandes apartados. En la primera parte esbozo un diagnóstico general de la comuna 18, ilustrando sus características a partir de las estadísticas manejadas por la alcaldía de Cali, desde sus últimos planes de desarrollo y los datos del censo 2005. Estos datos nos muestran el panorama social, económico y demográfico de la comuna, la cual se caracteriza por sus condiciones de pobreza y acceso restringido a servicios como la salud, educación, espacios de recreación, vivienda digna, entre otros. Teniendo en cuenta estos registros, en un segundo apartado, abordé la cuestión metodológica de la presente investigación, trayendo a colación en un primer momento, los debates sobre las características de la investigación social con niños y niñas, y sus posibles distancias o particularidades respecto a los estudios que tienen como objeto-sujeto de investigación a los adultos. A partir de allí defino y justifico la metodología, técnicas y estrategias de manejo de información del presente estudio.

### **Primeros pasos por el territorio. Conozcamos la comuna 18 de Cali**

En este apartado se pretende brindar un breve panorama social, político y cultural de la comuna 18 de la ladera de Cali, la cual tiene características particulares y especiales en comparación a otras comunas de la ciudad. Históricamente ha sido un territorio receptor de la mayoría de los desplazados del país, lo cual la ha hecho a esta comuna merecedora de una particular forma de gestación de barrios, que en su mayoría se iniciaron como asentamientos, transformado con el paso de tiempo la fisionomía y constitución del lugar. Además esta comuna es una frontera entre el casco urbano y la zona rural.

En este territorio, específicamente en el barrio Los Chorros, hace más de 20 años se viene gestando la construcción de un sueño, como manifiestan sus principales gestores, un proyecto que entre avances y retrocesos, subidas y caídas se ha consolidado poco a poco, y que es objeto de estudio del presente trabajo: el Centro Cultural las Colinas (CECUCOL). Los antecedentes de esta organización están en las fibras de diversos sujetos, procesos y colectividades entre los que encontramos la iglesia de los pobres, los colectivos de jóvenes universitarios interesados por la situación social de la comuna, pero también los niños y niñas del sector, mujeres en su mayoría madres cabeza de hogar, y en general, la comunidad, que con la ayuda de algunas organizaciones internacionales tales como la Agencia de cooperación alemana MISEREOR, Tierra de la Humanidad (TDH Alemania),

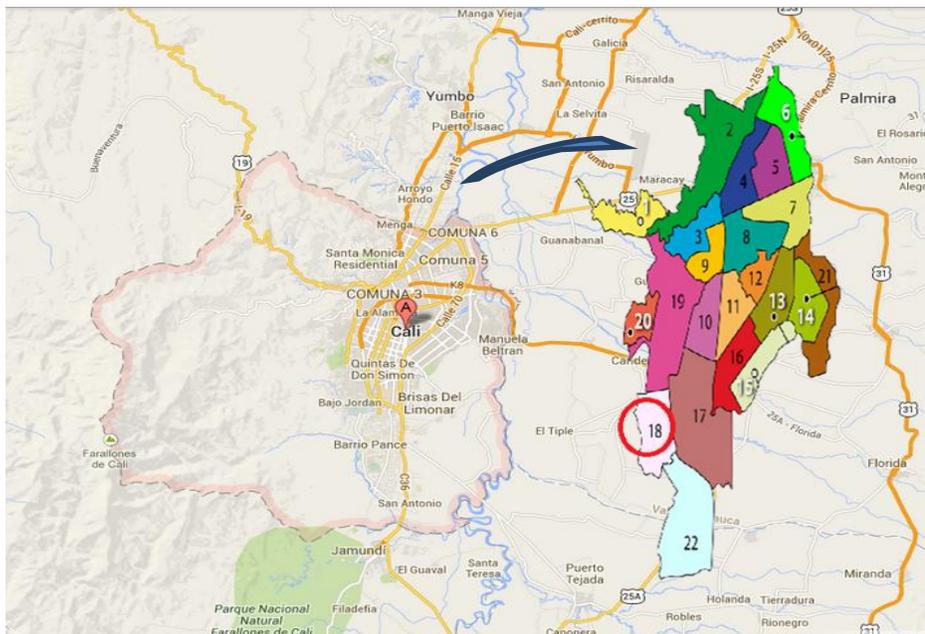
Organización Internacional para las migraciones y el Ministerio de Cooperación Alemana (BMZ), han contribuido a dar vida y corazón a este proyecto educativo, artístico y cultural.

### *Ubicación geográfica*

Según el plan de desarrollo de la ciudad 2008 – 2011 y 2012 -2015, la comuna 18 de Cali se ubica al suroccidente de la ciudad de Santiago de Cali (Colombia). Fue creada según el acuerdo 15 del 11 de agosto de 1988. El territorio está conformado por área plana, la cual se extiende a lo largo de la calle quinta, pero también está compuesta por una amplia zona montañosa, en el pie de monte de la cordillera, entre la cuenca del río Meléndez y la quebrada la Guillermina. Limita al sur oriente con la comuna 22, al oriente con la comuna 17 y al norte con la comuna 19. Al sur y occidente de la comuna se encuentra trazado el límite urbano de la ciudad.

### **Mapa 1.**

#### **División de Cali por comunas**



**Fuente (autor):** Google Maps. (Mapa de Cali y sus comunas.)

Teniendo claro la ubicación espacial de la comuna 18 dentro de la ciudad de Cali, a continuación se expone de manera breve el desarrollo histórico de esta comuna, tomando como base el relato de documentos oficiales, así como algunos testimonios de habitantes antiguos del sector

*Contando la historia de la comuna 18 desde las instituciones y desde sus antiguos habitantes*

Según la agenda ambiental de Cali (2006), en la comuna 18 se iniciaron hacia 1930 los primeros asentamientos, que permitieron la futura población del territorio. La comuna por su característica montañosa brindaba a la población una actividad especialmente agrícola, teniendo como recurso principal el río Meléndez. Hacia los años cuarenta ya se habían conformado barrios como Meléndez, Buenos Aires y Caldas, en la zona plana de la comuna. Es en los años sesenta, setenta y ochenta donde se consolidan los primeros asentamientos en la parte alta, conformándose algunos barrios como Polvorines, Alto Meléndez y Los Chorros.

La comuna tuvo de allí en adelante un alto crecimiento poblacional, a causa de las grandes olas migratorias que se han generado en el país, especialmente a causa del conflicto armado, forzando a varios grupos y familias a asentarse en los terrenos inestables de la ladera, siendo el único terreno libre para conformar sus hogares y continuar subsistiendo. Esta recepción migratoria, especialmente de los sectores rurales del Valle del Cauca, pero también de otros departamentos como Chocó, Nariño, Tolima, Huila, Risaralda y Caldas, ha generado que esta comuna, como lo expresa el Plan de Desarrollo 2008 – 2011, sea una de las más habitadas de la ciudad, abarcando el 4,9% del total de la población de la ciudad, además es una de las comunas que cobija más población afrodescendiente (13% del total de la ciudad, que es de 26,2%) e indígena (0,8%).

Se debe señalar que en el centro de la comuna se hallan las instalaciones de la Tercera Brigada y el Batallón Pichincha, lo cual ha generado una división del territorio entre comuna del norte y la del sur. Ello ha provocado la discontinuidad en las vías y dificultades para completar la construcción de una malla vial óptima para el desplazamiento de la población. Igualmente la comuna se ha caracterizado por contar con un amplio recurso ambiental, teniendo a su disposición ríos, pequeños nacederos de agua y bosques, los cuales han ido en una disminución progresiva a causa del desordenado poblamiento del

lugar, generando problemáticas significativa como el tratamiento de aguas negras, el inacceso de agua potable y la destrucción cada vez más amplia de los bosques nativos.

Según la experiencia recogida por TDH Alemania en el texto *Caminos de vida en contextos de guerra (2008)*, en el cual se comenta la experiencia de CECUCOL en la comuna 18, se retoma un trabajo de recuperación de la memoria histórica, realizado por CECUCOL con pobladores antiguos del sector, en el cual se señalan algunos elementos históricos referentes a la comuna que son importantes tener en cuenta para comprender de manera más amplia, y desde la voz de los habitantes, la dinámica histórica que a través de la conformación de esta comuna. Según el texto anteriormente citado, la conformación de la comuna 18 ha estado atravesada por cuatro momentos especiales.

El primero se ubica hacia 1930, donde se desarrolla el primer poblamiento del lugar, especialmente en la zona plana, conformando algunos barrios como Meléndez, Buenos Aires y Caldas. En el segundo momento se consolida el paso de las fincas que componían el lugar, hacia la formación de varios barrios, en donde además de fortalecerse los ya nombrados, se conforman otros como son Nápoles, Farallones y Alférez Real, varios de los pobladores comentan que para esta época la comuna estaba compuesta de lotes de bosque y maleza, y no se contaba con servicios básicos, los habitantes se valían del río Meléndez para lavar la ropa, y los pequeños nacederos de agua servían de acueducto, pero también eran usados como vertederos de aguas residuales.

Hacia los años ochenta se ubica la tercera ola de transformación de la comuna, con la migración de personas provenientes de Nariño, Cauca, del eje cafetero y la Costa Pacífica, a causa del empobrecimiento de las zonas rurales; de allí nacen las invasiones del sector de ladera conocidas como Los Chorros, La Esperanza, Escombros y Cuatro Esquinas; y en la parte semi plana se forman los barrios Jordán, Alto Nápoles, Mario Correa, Camilo Torres y Prados del Sur. Para esa época el cubrimiento de servicios básicos en la zona de ladera, como luz eléctrica y agua potable eran insuficientes, los habitantes debían recurrir a los aljibes, los cuales no garantizaban la pureza del agua, y se conectaban a fuentes de energía ilegal, exponiéndose a graves accidentes. Hacia 1988 la zona contaba solo con cuatro escuelas públicas, las cuales tenían solo dos profesores pagados, siendo el resto de la planta docente financiado por los padres de familia. Además existía un pequeño colegio privado, cuyos cupos no lograban abarcar la cantidad de niños que vivían en el

sector, por tal razón para poder estudiar se debía salir de la zona, asumiendo riesgos y gastos que estas familias por sus condiciones no podían costear, ello generó un alto índice de niños, niñas y jóvenes desescolarizados.

En la década de los años noventa se enmarca el último momento de conformación de la comuna, por cuenta de una oleada migratoria causada principalmente por el conflicto social armado del país, llegan a la zona personas provenientes de Antioquia, Magdalena, Chocó, Norte de Santander, Putumayo y Nariño. A partir de esta época hasta ahora, la ciudad en general ha sufrido un aumento poblacional cada vez mayor, donde la comuna 18 ha sido una de sus principales receptoras, ya que contar con zonas planas y de cordillera, ha provocado que los migrantes sientan que pueden adaptarse más fácilmente a estos terrenos por la similitud que guardan con su lugar de procedencia.

Teniendo en cuenta el breve panorama del desarrollo histórico de la comuna 18, pasaremos a profundizar sobre el diagnóstico de las condiciones sociales, económicas y demográficas que caracterizan a esta comuna en particular.

#### *Espiando entre las ventanas y esterillas. Condiciones demográficas y socioeconómicas de la comuna 18 de Cali*

Según los datos manejados por la Alcaldía de Cali, a través de su plan de desarrollo 2012 – 2015 y el censo del 2005, la comuna 18 cuenta con una población aproximada de 98.861 habitantes, de los cuales 32,56% es decir 32.189 viven en la zona de ladera, área que ocupa el 10% del total de la comuna, la cual cuenta con 543,64 hectáreas. Es decir esta comuna concentra el 4,9% del total de la población de la ciudad, en un área que equivale al 4,5% del total de la ciudad, manteniendo una densidad de 184,7 habitantes por hectárea, cifra superior a la de la ciudad.

Según los últimos planes de desarrollo de la ciudad, la comuna tiene un índice de pobreza del 50%, un índice de desarrollo económico del 1,6%. Además presenta un alto grado de hacinamiento, donde grupos de hasta siete personas viven en pequeños cuartos de inquilinatos, o casas de cartón y esterilla. En ese sentido, manifiesta el plan de desarrollo del 2008 – 2011, el 29,6% de las viviendas presentan dichos problemas de hacinamiento, concretamente en 861 casas habitan de a dos hogares, en 187 viviendas se albergan de a tres familias, 40 cobijan en promedio de a cuatro familias, en 18 viviendas habitan de a

cinco hogares, en cuatro casas se mantienen de a seis hogares, una vivienda alberga a siete hogares y finalmente existen dos casas en las que habitan ocho familias.

Lo anterior va de la mano con la tasa de desempleo, registrada en un 24,8%, donde los ingresos de quienes trabajan, un 83% se encuentran por debajo del salario mínimo vigente, tan solo el 15% recibe el salario mínimo y el 0,9% devenga más de este salario. Añadiendo aquí que la jefatura del hogar a cargo de la madre presenta un índice del 33,9%. Teniendo en cuenta lo anterior, la mayoría de la población se ubica en los estratos uno, dos y tres, en estos dos últimos estratos se concentra el 72,9% de la población de la comuna, y muy pocas viviendas se registran en el estrato 4, solo el 1,2%.

En lo que respecta al área de educación, según el censo nacional del 2005, para la comuna se registra un total de 19.969 estudiantes matriculados en las 121 instituciones educativas. Correspondiendo el 10,2% a la inscripción en 50 establecimientos de preescolar. El 44,2% corresponde a matriculados en el grado de primaria, en 44 colegios. El 45,5% responde a estudiantes de secundaria y media, matriculados en 27 instituciones. De esta manera se expresa que el 4,9% de la oferta educativa se encuentra en la comuna 18, prestando este servicio al 5% de estudiantes de la educación pública de la ciudad. En ese sentido la comuna presenta una asistencia escolar del 64,1% de los niños entre los tres y cinco años; para el rango de edad entre los seis y diez años se presenta una asistencia al sistema escolar del 94,3%, registrando el nivel más alto de asistencia en comparación a los otros rangos de edad.

Así mismo, en cuanto al nivel de escolaridad de la población de la comuna, encontramos que la mayoría se ubica en la básica secundaria (35,5% de total de los habitantes de la comuna), seguido por personas que alcanzaron la básica primaria de manera parcial o completa con un porcentaje del 34,5%, están también los que alcanzaron únicamente hacer preescolar, o que no recibieron ningún tipo de formación en centros educativos, con un porcentaje del 10,1%, seguidos de los habitantes que alcanzaron un título profesional, con el 8,7%, siguen con el 6,2% quienes obtuvieron una media técnica y con el 3,9% quienes lograron hacer un técnico, finalmente con el 1,0% se ubican las personas que estudiaron un posgrado.

En lo que respecta al área de salud, la mayoría de la población de la comuna se encuentra registrada en el sistema de salud público nacional SISBEN, este clasifica por

niveles la atención a los usuarios de acuerdo a sus condiciones económicas. De esta manera para el caso de la comuna 18, el 44,3% de los habitantes se ubica en el nivel uno, es decir en el de condiciones socioeconómicas más bajas, y el 31,5% está clasificado en el nivel dos, el 29,3% de la población se perfila en el nivel tres y el 0,4% en el nivel cuatro.

Finalmente en lo que respecta al aspecto económico, siguiendo el censo del 2005, el 2,01% de las unidades económicas de la ciudad se encuentran ubicadas en la comuna 18, las cuales se dividen en 64,6% para el sector comercio, el 28,2% pertenecen al sector de servicios y el 7,2% se ubican en el sector de la industria. No obstante es el sector de servicios el que ofrece la mayor cantidad de puestos de trabajo, con un porcentaje del 46,3%, el sector de comercio a pesar de ser mayoritario ofrece el 45,7% del total de puestos de trabajo para la comuna. De estas unidades económicas, el 97,1% son microempresas, el 2,2% son pequeñas empresas, el 0,6% corresponden a medianas empresas y solo el 0,1% son grandes empresas. Cabe además señalar que el 19,7% de dichas unidades económicas son informales. Además el 1,8% de estas unidades económicas son puestos móviles y el 54,9% son viviendas con actividades económicas.

Como ha sido evidente a lo largo de esta corta pero sustancial radiografía histórica, social y económica de la comuna 18, ésta se ha conformado y se mantiene en una dinámica de alta precariedad y pobreza, desplazamiento, y con ello asentamiento en zonas riesgosas por ser terrenos inestables. Pero además carece de una cobertura total y de calidad de servicios básicos. Además presenta altas tasas de desempleo, poco acceso escolar, malla vial insuficiente o en mal estado, lo cual genera las condiciones necesarias para que prosperen problemáticas como el pandillismo y la drogadicción, las cuales afectan en particular a niños y jóvenes. Es en este contexto difícil y precario es en el que ha intentado construirse el proyecto CECUCOL, con el fin de luchar contra las adversidades económicas y sociales de un territorio que en sí mismo ha tenido una formación tejida de tropiezos, violencias y huidas, pero también en la búsqueda de la esperanza y los sueños de un futuro mejor para los niños, niñas y jóvenes.

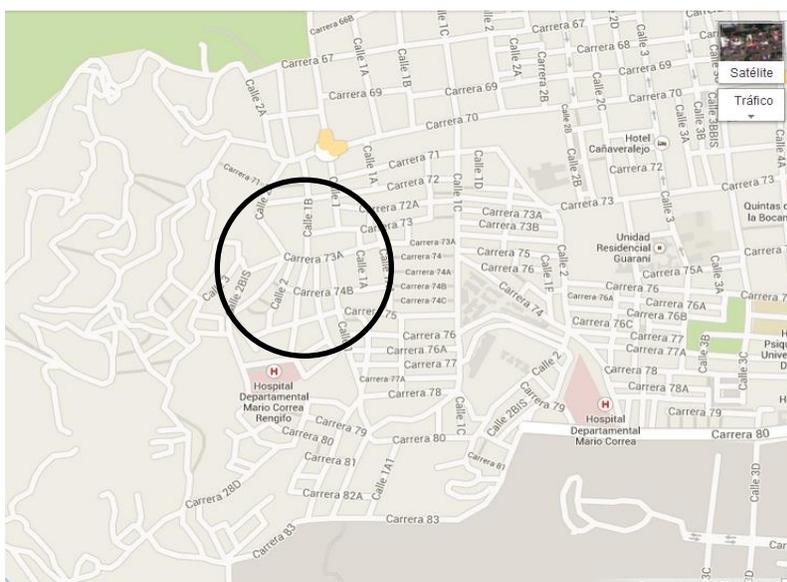
Desde esta corta radiografía social de la comuna, se procede a exponer el surgimiento y desarrollo del CECUCOL, lo cual permite un primer acercamiento sobre los principios y postulados que lo componen y movilizan.

## Letras escritas a pulso de minga y resistencia. Acercándonos a la historia de vida del Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL)

Como hemos evidenciado hasta ahora en cifras, el contexto de la comuna 18 de Cali está atravesado por diferentes problemáticas que aún no han sido atendidas de manera integral por el Estado colombiano, tales como el desplazamiento, la pobreza, servicios básicos de calidad, hacinamiento, desempleo entre otras.

Es en ese ambiente complejo que a lo largo de más de dos décadas se ha ido constituyendo CECUCOL, buscando ser una alternativa de vida para los niños y jóvenes de este sector. La organización se encuentra ubicada específicamente en el barrio Los Chorros, uno de los primeros barrios que se conformó y que inició como un asentamiento o mal llamado “barrio de invasión”, en el mapa número dos, de la ciudad de Cali, puede verse con mayor claridad, la ubicación aproximada de esta autodenominada organización social y popular.

### Mapa 2



Fuente: Google Maps (Fragmento del mapa de la ciudad de Cali)

El origen de CECUCOL está relacionado con el trabajo de la iglesia de los pobres, de las comunidades eclesiales de base, o lo que se conoce en el marco de la Teología de la Liberación. Este proceso que se llevó a cabo en la zona de ladera entre 1986 y 1988. Desde el año de 1989, CECUCOL viene desarrollando trabajo con población infantil, juvenil y adulta, atendiendo cada año a cientos de familias de manera directa. Su inicio se marca entonces con la constitución de la escuela comunitaria, popular y alternativa Las Colinas.

Esta busco proyectarse como una propuesta diferente de escuela, en donde se pretendía que toda la comunidad, por medio de autogestión, se apropiara del espacio y las dinámicas del sector para encontrar alternativas que mejorasen la calidad de vida de los habitantes. Este ha sido un objetivo que aún busca mantenerse en pie, siendo la directriz que guía los proyectos y procesos que la organización se propone.

Indudablemente el origen de CECUCOL se enmarca en una dinámica nacional que no podemos desconocer, la cual influyó en el camino, en los avances y procesos que tuvo en su conformación. Como se expresa TDH Alemania, una de las organizaciones que ha apoyado económicamente esta organización, en su texto *Caminos de vida en contextos de guerra (2008)*,

Colombia parecía transitar en una dinámica de superación del prolongado periodo de deterioro social, con desesperanza, la incredulidad generalizada, la carencia de valores personales y ausencia de formas organizativas verdaderamente aglutinantes, hacia un país diferente, producto de los acuerdos políticos, la Asamblea Nacional Constituyente, los pactos de paz, la entrega de narcotraficantes, etc. que oxigenaron el ambiente político y social (...) Aunque nuestra propuesta [CECUCOL] nace y se fortalece embrionariamente en ese marco, es la claridad de nuestra búsqueda, la inserción en la comunidad y nuestras apuestas políticas lo que nos va a permitir mantenernos ante la realidad que finalmente se evidenciará con el aniquilamiento de los mejores cuadros de la insurgencia desmovilizada, el genocidio a la Unión Patriótica, incluyendo senadores de la república y tres candidatos presidenciales, además de tres integrantes de otras expresiones políticas legales, creadas como posibles instrumentos de tránsito de la insurgencia hacia la vía democrática y finalmente la irrupción mucho más activa del paramilitarismo. (TDH Alemania, 2008: 17).

Es entonces en la convulsionada época nacional de finales de los 80s e inicios de los 90s donde nace CECUCOL, entre la construcción de la reciente constitución, pero también en el marco de una época bastante violenta en todo el país.

En ese sentido, su eje principal de trabajo responde a una apuesta metodológica de involucrarse con la comunidad y brindar distintas alternativas, para que sus habitantes se auto reconozcan como sujetos sociales con posibilidades reales de participación y empoderamiento popular. En 1989 se fundó el programa de alfabetización para niños y niñas de la comunidad, como una vía de solución ante la latente necesidad de muchas familias por educar a sus hijos e hijas, donde tuvieran un lugar de confianza donde dejarlos mientras los padres se desempeñaban en diferentes ocupaciones laborales. Siempre

teniendo como marco principal, el interés colectivo por brindar espacios de formación y crecimiento humano a los niños y niñas, para evitar que cayeran en las diferentes problemáticas sociales que aquejan al sector como son la delincuencia, la drogadicción y la prostitución.

Para el año de 1992, CECUCOL atendían 120 niños y en año de 1993 acogía a 150 niños y niñas. Fue así como a raíz del reconocimiento comunitario y del compromiso de responder integralmente a las necesidades de la comunidad, la organización decidió en 1992 buscar el reconocimiento jurídico del proceso, hecho que se concretó por medio de la resolución 0026 de fecha 27 de enero de 1993, proferida por la Gobernación del Valle del Cauca, mediante la cual se reconoció la Personería Jurídica de la organización bajo la denominación de ASOCIACIÓN CENTRO CULTURAL COMUNITARIO LAS COLINAS y/o CECUCOL.

En el año de 1990, adquieren un terreno en el Barrio Los Chorros, iniciando a finales de ese año la construcción de la sede, labor que contó con la solidaridad de muchas personas, quienes con esfuerzo y trabajo a través de mingas, marchas de ladrillo, teja y otras actividades comunitarias sacaron adelante la construcción de la primera y segunda planta, contando con cuatro salones, un salón para la biblioteca comunitaria y un salón para el personal administrativo. De igual manera la solidaridad internacional, de organizaciones como Educación y Liberación de Suiza, fue primordial en este proceso tanto para la construcción de la sede propia, como para el empoderamiento de la organización.

El Centro Comunitario las Colinas se autodenomina como una organización popular sin ánimo de lucro, que promueve procesos de desarrollo local sostenible con y desde las comunidades marginales que habitan la comuna 18, pero se integra a la vez a procesos organizativos sociales a nivel departamental y nacional, como es la Plataforma Colombiana de Organizaciones Sociales y Populares por el Protagonismo de los Niños, las Niñas y los Jóvenes, por medio de la cual también se hace miembro y participe del Movimiento Infantil y Juvenil Unidos por Nuestros Derechos (MIJUND). En ese sentido la organización mantiene la siguiente misión, visión y objetivos. <sup>1</sup>

**Misión:** Promover y apoyar procesos de desarrollo local sostenible con y desde las comunidades marginadas rurales y urbanas para generar

---

<sup>1</sup> Información extraída de la página oficial de internet de CECUCOL. Última visita 31 de enero 2013.

condiciones de vida dignas y equitativas y así construir alternativas conjuntas frente a lo social, económico, político, ambiental y cultural.

**Visión:** Construir y consolidar desde la inserción con los pobres, procesos de empoderamiento y desarrollo local sostenible que posibiliten el ser y crecer de los sujetos y las comunidades, para la transformación integral de las condiciones de vida de los mismos.

**Objetivo General:** Generar procesos de acompañamiento y empoderamiento para la sostenibilidad social y la participación comunitaria a través del desarrollo de alternativas en lo productivo, socio-cultural, político, ambiental, que permitan mejorar el nivel de vida de sus participantes. (CECUCOL, sf)

En este sentido su trabajo se concentra en variedad de programas que giran en torno al desarrollo territorial y el empoderamiento comunitario. Los cuales se enfocan en la infancia, jóvenes, mujeres y familias desplazadas, las cuales se ven ampliamente afectadas por la pobreza y la marginación.

De esta manera el trabajo con los niños y niñas se direcciona a través de dos actividades importantes, la primera la nivelación académica, por medio de la cual se pretende atender el abandono escolar que sufren los niños y niñas por sus condiciones de pobreza, la inaccesibilidad al sistema público escolar por falta de cupos, por estar en extra edad escolar o por tener en algunos casos capacidades cognitivas especiales, que los hacen no aptos para ingresar al sistema educativo regular. Así, en la sede de la organización los niños reciben clases por parte de jóvenes educadores populares, quienes son financiados por el pequeño aporte económico de brindan los padres, más los proyectos que logra ejecutar la organización con diversas instituciones, tanto públicas como privadas. En segunda estancia se encuentra el actual proyecto, financiado por TDH Suiza, denominado “Casa-taller artístico cultural Huellas de la Loma” que busca a través de talleres de expresión artística como los zancos, el baile, la fotografía y la elaboración de manualidades, formar a los niños y niñas en el ejercicio de sus derechos, fomentando en la comunidad el conocimiento y respeto de los mismos, siguiendo lo establecido desde la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (1989).

Además, la organización cuenta con talleres permanentes para los jóvenes y niños de zancos y artes circenses, fútbol y clases de salsa, con el fin de integrar a la comunidad más joven en otros espacios y actividades alternativas a los conflictos y dinámicas con las

que cotidianamente deben convivir, como son las peleas entre pandillas por el control del territorio o el micro tráfico de drogas y armas.

Finalmente mantienen un proyecto que cobija específicamente a las mujeres de la ladera de Cali, desde el cual se busca la formación, organización y empoderamiento comunitario de las mujeres, permitiéndoles reconocerse como gestoras de proyectos de integración para el desarrollo de la comunidad. Semanalmente se reúnen para tratar distintos temas que las afectan directamente, planificar la realización y apoyo de actividades y organizar el mercado que cada semana llega del Banco Mundial de Alimentos. Todos los anteriores programas se desarrollan en torno a la soberanía alimentaria, buscando impulsar en la comunidad la agroecología, fomentado con ello la economía popular y el trueque, persiguiendo como objetivo principal la formación, empoderamiento y construcción de poder popular.

Desde el diagnóstico general de las condiciones económicas y sociales en las cuales se desenvuelve la población y las formas en que CECUCOL surgió y se ha constituido, buscando responder a dichas situaciones. Se esboza a continuación el marco metodológico que se considera se debe seguir, para responder tanto a los objetivos de la investigación, la población que se estudia y las condiciones en que esta se desarrolla.

### **Explorando las diversas formas de emprender el viaje. Propuesta metodológica**

Basándome en este breve acercamiento a las dinámicas históricas, sociales y económicas en las cuales se desarrolla la comuna 18, y CECUCOL en su seno, pero reconociendo a la vez los debates actuales sobre la infancia, y en especial las potencialidades y limitaciones de participación infantil, se plantea la siguiente pregunta orientadora ¿Cuál es la concepción de infancia que se construye en los espacios de participación infantil, propuestos desde el Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL), en la comuna 18 de Cali (Colombia)? A través de ésta pregunta principal, se busca responder también algunos interrogantes secundarios ¿Qué visión de la infancia se construye en el interior de las relaciones entre niños y adultos y entre los propios niños en este proyecto?, ¿Cómo se piensan a sí mismos los niños y niñas, que participan de los espacios propuestos por CECUCOL?, ¿Qué se entiende entonces por participación de la infancia hoy, en CECUCOL y en la propia academia?

Con base en ello se plantea un objetivo principal y otros secundarios, los cuales serán el norte que guíe la ruta de trabajo investigativo. Principalmente se buscará comprender desde una perspectiva crítica, las concepciones de la infancia que se tejen en las relaciones sociales entre los adultos y los niños, y en las relaciones establecidas entre los mismos niños. A partir de allí, trataré de reflexionar teóricamente sobre cómo han sido considerados los niños y las niñas, explorando las múltiples formas de pensar la infancia desde la teoría social. Pero también, trataré de realizar un análisis crítico sobre el discurso de la participación, promovido en la última década desde los organismos internacionales y espacios académicos, desarrollando sus limitaciones y alcances. Pretendo, finalmente conocer desde las voces y experiencias de los niños y las niñas, cuál es la imagen de sí mismos que construyen en relación a la comunidad, a su presencia y formas de actuación en la misma.

Teniendo en cuenta el caso particular del presente estudio, que tiene a los niños y niñas como los principales objetos – sujetos de investigación, se hace necesario reflexionar acerca de las formas metodológicas para acercarse a esta población, y en ese sentido analizar cómo puede ser el posible desarrollo de un estudio desde las ciencias sociales que tiene como centro a la infancia, teniendo en cuenta que históricamente su voz ha sido pocas veces escuchada. Es necesario en un primer momento reflexionar a groso modo sobre los debates y propuestas metodológicas para hacer investigación en ciencias sociales con niños, y entender cuán cerca o lejos están de las formas de hacer investigación con adultos. En este debate, especialmente dentro de la sociología, podemos encontrar propuestas que abogan por el uso, tanto de técnicas amistosas con los infantes, como el empleo de métodos tradicionales, o la combinación de ambos. De igual forma se encuentra en el debate perspectivas que incentivan el uso de estrategias participativas, que incluyan a los niños como investigadores.

Samantha Punch (2002) hace una interesante reflexión sobre por qué se cree que es necesario o más útil usar estrategias “amistosas o innovadoras” con niños, especialmente el uso de dibujos, fotografías o diarios, teniendo en cuenta el contexto, las condiciones y formas de ser de los infantes; estas técnicas pueden traer tanto beneficios como problemas. Dentro de esta reflexión metodológica, según muestra la autora, se han desarrollado posturas polarizadas. En un extremo se ubican aquellos que consideran que los niños son

totalmente diferentes a los adultos cuando de investigación se habla, y que por tal razón se necesitan de técnicas totalmente diferentes a las usadas con los más grandes; y en el otro extremo se ubican aquellos que consideran a los niños en el mismo nivel que los adultos, impulsando el uso de estrategias tradicionales para la recolección de información científica. Estos extremos generan tanto ventajas como desventajas. De allí que la autora sea firme en señalar que una parte importante de la investigación con niños debe ser la reflexión crítica acerca de los métodos y técnicas por medio de las cuales un científico social puede acercarse a su sujeto – objeto de estudio. Esto con el fin de no reforzar la visión jerárquica que reina en la relación entre adulto y niño, y que puede llevar al investigador a imponer sus percepciones, invalidando las intervenciones infantiles.

En este sentido, Punch (2002), reflexiona sobre tres elementos que pueden dar orientaciones acerca de la diferencia y problematización de trabajar con niños en comparación con los adultos. En primera lugar, la posición subordinada de la infancia dentro de la sociedad; desde aquí es necesario reconocer que los infantes se mantienen bajo órdenes de control limitados por el adulto. Están, por lo general, sujetos a las directrices de estos y es difícil que se vean a sí mismos como iguales al adulto. Esto implica que el investigador debe desprenderse de estas cuestiones generacionales para comprender de mejor manera la visión infantil. Relacionado con lo anterior entra el segundo elemento. Los adultos perciben a los niños como diferentes. Por tanto, basados muchas veces desde sus concepciones fundadas en la distancia generacional que tienen con la infancia, consideran que los niños tienen capacidades diferentes, las cuales son inferiores o de bajo nivel en comparación a las del adulto. Esto a juicio de los investigadores puede incidir profundamente en la validez de los datos que se recojan de su experiencia.

Finalmente, la autora resalta un tercer elemento, y es que indudablemente los niños guardan diferencias con los adultos, ya que manejan un vocabulario distinto y más limitado, tienen menor experiencia en comparación al adulto y una capacidad de concentración más corta. En este punto entran también las distinciones por edades entre los niños pequeños y los más grandes, basándose en los modelos de desarrollo que se asumen de manera universal. Sin embargo, esta autora invita a mirar dichos patrones con precaución, ya que no pueden ser aplicados a todos los infantes por igual.

Desde lo anterior, se puede visualizar cómo la investigación con niños puede ser todo un reto para el científico, puesto que mantiene matices que pueden establecer ciertas particularidades, en comparación a la investigación con adultos. En primer lugar, el científico debe procurar deshacerse de sus prejuicios y conceptos que se basan en la creencia de superioridad del adulto sobre el niño, en todos los sentidos, cognitivos, sociales, económicos, etc., pues genera la ilusión de conocer la infancia por haber sido una etapa vivida. Por tanto se debe propiciar espacios de expresión infantil, lo más libremente posible, donde la confianza sea su componente principal, evitando la imposición de ideas por parte del investigador.

Otro riesgo al que se somete el científico social es juzgar el relato de los niños como falso o restarle veracidad, ya que por la posición subordinada respecto al adulto en la que la infancia se halla, sus comentarios, opiniones y respuestas pueden estar mediadas por los intereses tanto de los investigadores, como de los adultos con los que el niño y la niña comparten cotidianamente. Esto no exime a los testimonios de los niños y niñas del análisis, ni justifica un rechazo científico por considerarlos inválidos. Por el contrario a través de su revisión rigurosa se pueden obtener diferentes miradas sobre las formas de relación entre niños y adultos. Una estrategia útil en este punto es, crear un fuerte vínculo de confianza, sin desconocer que este tipo de problema se vivencia también cuando se investiga a la población adulta.

Los niveles de expresión oral y escrita, pueden ser otro conflicto con el cual se enfrente el investigador, de ahí la necesidad de adaptar las técnicas de manera tal que los niños más pequeños puedan expresarse a través de otros lenguajes. Este obstáculo se presenta de igual manera en los casos de adultos con pocas destrezas en la lectoescritura.

Otra dificultad es hallar espacios que sean propios de los niños, ya que por lo general están mediados o constreñidos por los adultos. De ahí la importancia de la observación participante en los espacios que sean de más libertad para los infantes, en los cuales estos se sienten más cómodos y confiados. Las posibilidades de compenetrarse con los niños pueden tornarse en otra dificultad para el adulto, si antes no ha interactuado frecuentemente con esta población y no logra establecer vínculos de comunicación. En este punto la autora propone seguir y reaccionar a las pautas que van dando los propios niños,

para ello el o la investigadora debe ser habilidosa, logrando establecer conexiones no solo con los infantes, sino además con los adultos que los tienen bajo su cuidado.

Finalmente, a la hora del análisis de los datos, puede ocurrir el riesgo de acomodar los mismos, basándose únicamente en la visión de mundo del científico, invisibilizando el sentido de lo narrado por el infante, teniendo en cuenta la posición subordinada que ocupa en la sociedad; de allí que la autora invite a reflexionar sobre la importancia de las teorías sobre las cuales se analiza la información y que son ajenos a los sujetos investigados, lo cual no justifica la transgresión del sentido con el cual fueron expuestos por los objetos – sujetos de investigación.

Esta autora ubica como ejemplo un trabajo de investigación que ella llevó a cabo en Bolivia en zona rural con 37 niños, los cuales se encontraban entre los ocho y catorce años. En ese estudio se pretendía analizar las formas en que los niños negocian su independencia, teniendo en cuenta el contexto rural en el cual se desenvuelven. La mayoría de las técnicas se llevaron a cabo en la escuela, solo dos, las fotografías y el diario, fueron realizadas por los niños y niñas en sus casas, tratando justamente de desarrollar la investigación en espacios que son cotidianos para los niños, sin con ello negar que estos no estén atravesados por relaciones de poder. Además los maestros fueron importantes colaboradores en la realización del estudio, impulsando por ejemplo el uso del diario y dando espacio para que los niños lo realizaran como tarea en sus casas.

Una de las primeras técnicas usadas fue el dibujo desde dos variantes, el dibujo libre y el guiado. En el segundo, los infantes representaron su escuela, familia y comunidad. Esta fue una herramienta útil porque brindaba a los niños mayor autonomía en su expresión. La principal función del dibujo era la exploración de los aspectos más importantes que los niños consideraban componían sus vidas. Esta técnica contribuyó a evitar imponer ideas de los investigadores y permitió crear un vínculo de mayor confianza entre los niños y los adultos investigadores. Este es uno de los aspectos de mayor interés para el estudio que he realizado, ya que no había tenido antes contacto alguno con los niños y niñas de CECUCOL.

En todo caso, debe reconocerse que ninguna técnica es perfecta, y para el caso del estudio boliviano que expone la autora, presentó algunos inconvenientes que son importantes tener en cuenta. Los niños más grandes no se sentían entusiasmados con el

hecho de dibujar; en contraste con los más pequeños, se inclinaban más por otro tipo de lenguajes. Además, para el caso de esta zona rural de Bolivia, los niños no estaban acostumbrados al dibujo, lo cual dificultó su ejecución, por tal motivo tendieron a reproducir las imágenes de los textos escolares, o los trabajados en el tablero durante las clases, ya que no estaban acostumbrados a ejercicios de dibujo exploratorio y libre, por ello también muchos niños se copiaron entre ellos, al no saber qué dibujar.

Otra dificultad fue obtener la interpretación de los niños sobre sus dibujos, ya que podía ser ofensivo para ellos preguntar acerca de lo que dibujaron, cuando para los niños era obvio lo que habían plasmado, por tanto la labor de interpretar los dibujos requirió de bastante cuidado para no imponer en la lectura, interpretaciones adultas.

Todos estos son factores que deben reconocerse a la hora de poner en práctica una determinada técnica, que podría considerarse “natural” en los niños como es el dibujo, y son un insumo para la puesta en práctica de la investigación llevada a cabo. En ella he tenido en cuenta la edad de los niños, entre los seis y doce años, presentándose tres niños con 13 años y un joven de 16. Estos últimos están en edad extra escolar. Además he tenido presente, como lo evidenció el caso del estudio boliviano expuesto, el nivel de manejo y agrado por el uso de la representación gráficas, por parte de los infantes.

La postura de Punch (2002), acude a una investigación con niños que incluya tanto técnicas innovadoras como tradicionales, teniendo en cuenta el contexto, pero sobre todo entendiendo que la infancia en sí misma es diversa y que cada sujeto puede responder de diferentes manera a una técnica u otra. Sin embargo, se inclina por una investigación que sea de acercamiento o interrogación hacia los niños, más que a una investigación participante, en la cual ellos puedan ser considerados integrantes dentro del proceso como investigadores. Esto se debe a la imposibilidad de garantizar un ejercicio totalmente autónomo por parte de los niños y niñas, cuando cotidianamente estos están sujetos a relaciones sociales de poder que los condicionan y configuran. Frente a esta percepción de investigación un tanto más pasiva, Sonja Grover (2004) aboga por una investigación participante por parte de los niños, como un mecanismo a través del cual su voz dejaría de ser subordinada a la del adulto y encontrará finalmente el camino por el cual será válida para la sociedad y la academia.

Esta autora justifica la investigación participante, en la cual el niño o niña es colaboradora dentro del proceso no solo en entregar información, sino a su vez en la recopilación e interpretación de la misma. Esto se basa en los derechos que le otorga la Convención de Derechos del Niño de la ONU (1989), especialmente en su derecho de participar en las políticas que les afectan, ya que muchas investigaciones con niños se desarrollan para la formulación de política pública. Pero además basa su argumento en la expresión de niños y jóvenes, quienes manifiestan que los resultados de muchas investigaciones son ajenos o no reconocen plenamente sus ideas. Muchas veces los jóvenes y niños se sienten definidos por los intereses de la óptica adulta, los cuales por lo general están guiados por conveniencias políticas. De allí que justifique la investigación participante como la forma ideal que puede dar voz a los infantes subordinados.

Este tipo de investigación permite a juicio de Grover (2004) un resultado más enriquecedor, en el cual los niños no son solo objetos investigados, sino constructores en potencia de la propia investigación. Para ello es primordial no encasillar la información en categorías rígidas y procurar mantener los datos en su estado más puro y lejos de la censura. En este sentido la interpretación de las voces de los niños se debe concentrar, en la experiencia y subjetividad de los individuos, buscando la comprensión de su perspectiva. Para la autora esta investigación permite realzar algunas ventajas, como un mejor entendimiento del mundo subjetivo del niño, y una respuesta empática de los niños al existir un compromiso más personal. Esto evita que se sigan imponiendo representaciones adultocéntricas de los niños en los estudios e investigaciones.

Teniendo en cuenta estas dos posturas entre investigaciones que tienen como centro de estudio a los niños, acercándose por medio de técnicas tanto tradicionales como innovadoras para extraer información y, por otra parte una investigación de carácter participativo y de intervención por parte de los infantes en el proceso y construcción de los resultados, se asume para el presente estudio una investigación como la propuesta por Punch (2012). Es decir, no se acudió a una metodología participativa, sino más bien recurrí al uso de estrategias que me permitan acercarme lo más posible al pensamiento y vivencias infantiles, teniendo en cuenta que no solamente se estudiaran las experiencias y voces de los niños, sino también su relación y prácticas junto a los adultos.

Por lo anterior considero, además, que la etnografía es el método que me permite conocer las vivencias directas de los niños y niñas. Frente a esta metodología puede resaltarse lo expresado por Hammersley y Atkinson (1994), que permite al investigador “participar abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas. (...) [la etnografía] se asemeja notablemente a los modos rutinarios con que la gente le da sentido al mundo en la vida diaria. (Hammersley, 1994: 3)”. Para ello se tuvo en cuenta la recomendación de Punch (2002) de combinar técnicas “amistosas con el niño”, pero también el empleo de técnicas de carácter tradicional.

De esta manera se usó el dibujo como un recurso principal, pero también se recurrió a las entrevistas, conversaciones informales y la observación participante como instrumentos para realizar un acercamiento a los espacios, cotidianidad y formas de pensar de los niños y las niñas que son objeto – sujeto de estudio. Así mismo, procurando respetar el derecho a la privacidad y confidencialidad de las opiniones, tanto de los niños como de los adultos, se emplearon seudónimos para citar las observaciones participantes, talleres y entrevistas realizadas.

Teniendo en cuenta la metodología, se plantearon tres momentos de la investigación con el fin de abarcar todos los elementos necesarios para el análisis, atendiendo a la vez a las observaciones y recomendaciones expresadas anteriormente. En un primer momento se desarrolló una fase de reconocimiento, buscando situarme en el lugar, conocer los espacios, los agentes y demás factores incidentes. Para tal fin empleé la observación participante, la cual según Taylor ([1984]1987) “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes (...) [donde] se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. (Taylor, [1984] 1987: 31).

Además, en esta etapa se reconstruyó con mayor profundidad y desde la voz de los protagonistas la historia del proceso de CECUCOL, esto por medio de entrevistas semiestructuradas a los líderes e impulsores de la organización comunitaria en el sector. Ello implicó la construcción de una guía de observación en la que se establecieron espacios, talleres y sujetos a observar. Dicha guía contiene las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llegó a establecerse en el territorio? ¿Por qué circunstancias llega aquí?
- ¿Cómo fue su proceso de integración y participación en CECUCOL?

- ¿Qué tipo de problemáticas encontró en el sector?
- ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales empezó a trabajar con niños y jóvenes?
- ¿Qué proyectos han realizado?
- ¿Qué piensa de los niños y las niñas? ¿Cómo los define?
- ¿Con cuáles organizaciones mantienen ustedes contactos o relaciones? ¿Qué tipo de relaciones son? (financieras, políticas, administrativas, etc)
- ¿Cuál es su función en CECUCOL?
- ¿Por qué trabaja aquí? ¿Qué lo motiva a estar en CECUCOL?

En un segundo momento se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, dirigidas a las personas que están a cargo de los espacios de participación infantil en CECUCOL, con el fin de indagar sus visiones de los niños y niñas, y cómo planean y desarrollan los talleres y actividades de dichos espacios.

Finalmente, está el momento de trabajo con los niños. Esta se planteó como la última etapa teniendo en cuenta la importancia de generar vínculos de confianza y empatía con los niños, los cuales se fortalecieron con el pasar del tiempo. Inicialmente se emplearon conversaciones informales con el fin de conocer más espontáneamente las ideas y concepciones de los niños acerca del proceso comunitario y su intervención en los espacios dedicados a la infancia. Esto con el fin de crear vínculos de confianza con la investigadora, lo cual brindó un preámbulo a las entrevistas individuales que enriquecieron las observaciones participantes, permitiéndome acercarme a las ideas, opiniones y formas de expresión sobre su cotidianidad.

Específicamente para el tercer momento de la investigación, que es el trabajo con los niños se propuso espacios de dibujo o pintura, tomando en consideración las ventajas y precauciones que se deben tener con esta técnica, evidentes desde el estudio en Bolivia que expone Punch (2002). Para el trabajo con los niños en un inicio se había planeado llevar a cabo talleres de teatro foro, planteados desde Boal ([1980] 2009), por su riqueza participativa. Sin embargo, los tiempos estipulados para llevar la investigación, en conjunto con el grado de confianza y seguridad que deben desarrollar los niños y niñas, son un obstáculo visible para llevarlos a cabo. Se optó por proponer la realización de sencillos talleres de cartografía social, en los cuales los niños pudiesen plasmar su visión del territorio, sus casas, reconociendo su forma, lugares importantes y problemáticas, pero

donde también tuviesen la posibilidad de expresar el barrio en el cual desean vivir, o la comuna con la que sueñan o aspiran algún día habitar.

### **CAPÍTULO III**

## **LOS ECOS ESCONDIDOS ENTRE LAS GUADUAS. REFLEXIONANDO SOBRE LAS IDEAS QUE TIENEN LOS ADULTOS DEL MUNDO INFANTIL.**

El presente capítulo tiene como objetivo adentrarnos en los discursos y relaciones que se tejen al interior de CECUCOL, buscando conocer y reconocer los factores que determinan las concepciones acerca de la infancia en espacios de participación infantil, problematizándolos tanto a nivel teórico como práctico con el fin posterior de contrastarlo con la voz y pensamiento de los niños y niñas, acerca de lo que los adultos dicen y piensan de ellos.

Así en un primer momento se hará una breve mención de los orígenes y el desarrollo histórico de la organización en estudio teniendo los siguientes referentes: Por un lado se hará un breve recuento sobre el proceso de educación popular que ha llevado a cabo CECUCOL, para comprender las transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo y su actual estado y por el otro se buscará evidenciar la importancia que tiene esta organización y la educación, para padres y habitantes del sector, teniendo en cuenta la dinámica conflictiva que se desarrolla en la comuna, y finalmente se hará una reflexión sobre la autonomía política de la organización, teniendo en cuenta sus estrategias de sostenimiento y financiación.

En un segundo momento, y partiendo del reconocimiento histórico mencionado, se perfilarán las distintas visiones que se cruzan y distancian, acerca de lo que son los niños y las niñas al interior de la organización. Para este ejercicio se tendrá en cuenta lo manifestado por los líderes de CECUCOL y de la comuna, así como los testimonios de los docentes, talleristas, madres de familia y algunos habitantes del sector.

#### **Busquemos la semilla: los orígenes de CECUCOL**

Para entender el origen y desarrollo de CECUCOL, es necesario acercarnos a la historia de vida de su principal fundadora y líder, Esperanza, quien en conjunto con algunas familias de la comuna 18, niños, jóvenes y adultos voluntarios, junto con el apoyo estatal y de

organizaciones internacionales, poco a poco han dado forma a lo que es hoy esta organización.

Los inicios de CECUCOL se hallan en los procesos de la iglesia de los pobres o también conocido como la Teología de la Liberación. Este fue un movimiento religioso latinoamericano con un fuerte componente político, el cual se originó a finales de los años 50's e inicios de los 60's, en el marco del concilio vaticano II. Dicho concilio hacía énfasis en el análisis de las difíciles condiciones de pobreza en que se encontraba la población del continente, argumentando que las mismas no correspondían a la voluntad de Dios, como lo argumentaba la iglesia católica, muy por el contrario, iban en contra de los mandatos y enseñanzas de Jesucristo. En ese sentido se resaltaba la necesidad de acercar cada vez más la iglesia a los pobres, trascendiendo la simple caridad, donde se compartiese la situación de marginalidad que sufrían las poblaciones latinoamericanas en ese momento.

A estos procesos Esperanza se vinculó desde que estaba en el colegio; así los llamados catequistas en la época de los ochentas, brindaban alfabetización a niños y adultos pobres que no sabían leer ni escribir en el asentamiento de Villa Laguna. Esta labor hacia parte de su rol como cristianos militantes, es decir comprometidos con las condiciones de marginalidad de las poblaciones más empobrecidas de la comuna. Es en esa labor que esta líder empieza a interesarse por el trabajo con los niños y niñas, al notar que eran los más afectados con las condiciones de desigualdad y pobreza. Pero a su vez, partiendo de la idea de entenderlos como sujetos capaces de expresarse sobre las situaciones que ocurrían en el territorio, y participar de otras formas en él, como por ejemplo a través del arte.

En este proceso, además de acompañar la alfabetización, apoyaba el trabajo artístico y lúdico que propuso el grupo de catequistas, en vista del tiempo libre y la soledad que atravesaban los infantes a causa de la ausencia de los padres, quienes por las condiciones económicas, se desempeñan en múltiples labores para poder sostener sus hogares, y no podían compartir todo el tiempo con sus hijos. De esta manera, hacia el año de 1984, Esperanza se empieza a acercar de manera más íntima con estos procesos de la iglesia de los pobres.

De estos contactos se empezaron a generar alianzas con otros procesos como el MINA (Movimiento Infantil de Niños y Niñas en Acción), de acuerdo con una apuesta nacional por construir una propuesta en la cual los niños y niñas fuesen actores y

protagonistas desde las comunidades. Entonces, mientras ella hacía el apoyo lúdico y recreativo en estos sectores con los grupos infantiles, nacía a la par, en ella, una preocupación por las necesidades diarias de la comunidad, y el papel de los niños y niñas como actores claves dentro de la misma. Como la líder comenta

Entonces a eso era lo que yo digamos, inicialmente cuando trabajábamos con los niños y las niñas le apostábamos, era que los niños y las niñas desde ese entonces fueran reconocidos y vistos realmente como niños y niñas que le apostaban a su barrio, a su cuadra, y fue una experiencia muy bonita. (Esperanza, 2014, entrevista).

Más adelante, en otro momento del desarrollo de su vida y pensamiento cuando esta líder entra a estudiar en la universidad su licenciatura, es permeada en un nivel mayor por el ambiente político y de movilización social que atravesó la realidad de Colombia a finales de los años ochenta e inicios de los noventa. Estos años se caracterizaron por la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente, los pactos de paz que condujeron a la desmovilización de la guerrilla del M19 y la conformación del partido de la Unión Patriótica, como una de las propuestas democráticas de la izquierda más importantes; no obstante, sus integrantes fueron prácticamente exterminados y exiliados en su totalidad. Lo anterior contribuyó al recrudescimiento de la acción paramilitar en el país, y con ello, a un aumento en la tensión política del país.

Es en este ambiente movimientista de los años 60's, que se potenció la creación y multiplicación de colectivos de jóvenes universitarios, preocupados por la situación de pobreza que se apoderaba cada vez con más fuerza de la ciudad, con la agudización del conflicto. Desde este trabajo, por una parte académico, pero también comunitario y organizativo en los barrios populares, esta líder fue construyendo una identidad política. En sus palabras, se trata de

lo que nosotros llamábamos (...) comunidades de vida, pues se hacían en los diferentes sectores. (...) Yo hice parte de una de las comunidades de vida, donde nos encontrábamos, pues éramos cinco, seis personas que compartíamos una vivienda y ahí pues compartíamos. Lo que nos unía era el trabajo barrial, ¿cierto? esa era como la identidad política, y partir de esa construcción de esa identidad política, pues construíamos relaciones de hermanamiento, de solidaridad, de apoyo mutuo, ¿cierto? de fraternidad, que es como lo llamamos nosotros los cristianos. (Esperanza, 2014, entrevista).

Según continúa comentando Esperanza, uno de los elementos que arrojó el trabajo político de base fue las necesidades educativas que tenían los niños y las niñas de los

sectores populares. Históricamente la población que se ha asentado en la comuna es desplazada, lo cual ha generado que sean muchos los niños que no estudian o desertan, o que permanecen la mayor parte del tiempo solos, debido a que los padres deben trabajar en varios oficios para llevar sustento suficiente a los hogares. De esa preocupación principal, aunada a la militancia política de esta mujer, que hasta ahora hemos ilustrado brevemente, nace CECUCOL.

No obstante, esta organización no se concentró únicamente en los niños y niñas, sus inicios también estuvieron marcados por el trabajo desde la agricultura urbana y la organización de ollas comunitarias con mujeres, buscando contrarrestar las dificultades de la población para acceder a una buena alimentación. En esta confluencia de procesos y sectores, niños, mujeres y jóvenes, se gesta esta organización, la cual contó el apoyo tanto de personas de la comunidad, pero también de jóvenes universitarios interesados por contribuir a la difícil situación de las familias del sector. Tal y como comenta su directora,

[CECUCOL] fue una escuela, una experiencia pedagógica de innovación. Y nosotros la llamamos de innovación, porque sentíamos y veíamos de que no solamente los niños y las niñas eran los actores de ese proceso, sino [era] como articular la enseñanza de las matemáticas, de la lectoescritura, de las ciencias sociales a unas propuestas de la realidad del contexto, de la realidad barrial ¿cierto? Y así fue como empezó ese modelo, digamos esa propuesta de innovación pedagógica de escuela. Entonces trabajábamos unas propuestas de metodologías grupales, desde una mirada de la educación popular, porque todos éramos educadores populares, en la medida en que todos hacíamos un trabajo no solo pedagógico con los niños y las niñas en la mañana, sino que también hacíamos un trabajo con las familias, con mujeres y con la gente adulta de la comunidad. Y porque creíamos de todas maneras que era la educación popular, la que permitía realmente generar desde la educación un pensamiento crítico. (Esperanza, 2014, entrevista).

Desde esta multiplicidad de acontecimientos e intenciones comenzó a gestarse CECUCOL, en un entramado de muchas propuestas, rumbos y caminos que más adelante iremos conociendo.

Este ha sido un proceso largo, fruto del esfuerzo de niños, jóvenes y adultos, donde cada uno, ha aportado su grano de arena para construir lo que existe hasta el momento, incluida la sede actual de CECUCOL, que tiene su propia historia, como nos cuenta su directora

no teníamos nada, nosotros empezamos con una mano adelante y la otra atrás, como dicen la señoras, nada. Empezamos con la escuela, la

propuesta pedagógica empezó en la capilla y con unos pupitres apolillados que nos regaló la iglesia. (...) Luego nos echaron pues porque en el esquema de la iglesia jerárquica, tener una escuela dentro de sus instalaciones eso era oprobio, era pecado, porque lo niños hacían bulla dentro de la iglesia, entonces la iglesia no es para que los niños hagan bulla (...). Luego digamos a partir de esa cooperación, que nosotros llamamos la cooperación internacional, la cooperación solidaria, la cooperación que promueve realmente el proceso de desarrollo de las comunidades, logramos pues que una organización que se llamaba Educación y Liberación, mirara, conociera esta experiencia y eso permitió realmente potenciar la experiencia. Porque realmente y siempre (...) nos hemos movido también con mucho de rifa, de venta de empanadas, de venta de tamales, de hacer mucha gestión comunitaria, pero en este cuento como de la venta de la empanada. Pero a partir de ahí digamos de esa cooperación, es que se logró como avanzar en la parte pedagógica, sistematizar en parte la propuesta pedagógica y lograr construir la sede que tenemos. Entonces nuestra sede también ha tenido como una evolución, digamos una historia. (Esperanza, 2014, entrevista).

Según sigue contando ella, todos empezaron a participar en la construcción de la escuela que querían, sobre cómo la soñaban. En esta labor de pensar la estructura física de la sede de CECUCOL, participaron desde los niños y niñas, hasta las mujeres, líderes y maestros; un amigo arquitecto recogió todas esas ideas y creó una propuesta de la planta física del lugar, que la misma comunidad retroalimentó, transformó y trabajó hasta consolidarse la sede actual. La líder nos sigue comentando

pero hacíamos mingas, la marcha del ladrillo, la marcha de la teja, la marcha de la arena, eran a veces colas pues de los niños subiendo, porque a veces nos cogía [la lluvia], esto no era pavimentado por donde esta CECUCOL, cuando llovía, llovía mucho, a cantaros, se nos iba el material. Entonces éramos haciendo como una cadena, como con baldecitos, con tarritos, todos ayudábamos a subir la arena, el balastro, o el ladrillo. Entonces era una hilera aquí, desde allá abajo hasta acá arriba, para cuando nos tocaba que subir el material, o minga pues que hacíamos para organizar el espacio. Fue un proceso muy bonito la construcción también, eso nos permitió también afianzarnos mucho. (Esperanza, 2014, entrevista).

De esa manera tanto la planta física, como el propio proceso de CECUCOL fue consolidándose poco a poco, pasando de tener un espacio en la iglesia para la alfabetización de niños y niñas, hasta organizar los talleres lúdicos con los niños y las huertas escolares y familiares.

Entre ollas y mingas se fue consolidando esta organización que siempre estuvo atravesada por la ideología política de la teología de la liberación y la perspectiva de clase,

apostando a la construcción de una comuna diferente, en la cual tuviesen cabida los sueños no solo de los adultos, sino especialmente la de los niños, niñas y jóvenes.

En la parte financiera CECUCOL ha tenido que recurrir a la gestión económica, especialmente de organismos internacionales tales como Educación y liberación (Suiza), Kinder Post (Holanda), SKN (Holanda), Tierra de la Humanidad (Alemania) y Tierra de Hombres (Suiza), Esta última es quien apoya económicamente el actual programa de la Casa Taller Huellas de la Loma. De igual manera acuden al Estado, considerándolo como el principal garante de los derechos de la población. No obstante, debido a conflictos sobre la forma en que este cooptó y transformó la experiencia de las ollas comunitarias que CECUCOL gestionaba, experiencia que más adelante será narrada, la organización siente inseguridad para trabajar con instituciones estatales.

Además de ello, la relación entre la organización y el Estado es de desconfianza, ya que este último no mantiene un apoyo permanente a los procesos que se gestan en las comunidades, o encargan la ejecución de los programas que se aprueban para la comuna, a entidades privadas que desconocen las problemáticas y características de la población. Al respecto, Oscar, líder comunitario cercano al proceso de CECUCOL manifiesta

El problema de cuerdas es que hay muchas cosas por hacer ¿sí? (...). Se presentan los proyectos y la verdad es muy difícil que nos aprueben un proyecto, sea para nuestro barrio o para nuestros parques. Porque siempre es como la influencia, de estar metido allí como en la rosca [grupo de influencia política] pa' poder nos aprueben uno (...). Cuando nos aprueban lo de cultura (...) en vez de darle la oportunidad a las organizaciones que están en nuestra comuna para que los ejecuten, (...) ellos [que] si saben cuál es la problemática de los jóvenes, de las mujeres, de las niñas, si saben dónde tienen que ir a enseñar o a poner en práctica todos los proyectos. Se ponen a contratar gente de afuera, que no tiene ni cinco de experiencia y vienen a improvisar, y se llevan la plática de lo poquito que hay, de lo poquito que sale, de cultura y se la llevan. Y quedan los jóvenes en el aire, porque no pueden ni terminar, ni toman una base fundamental para su aprendizaje (Oscar, 2014, entrevista).

En ese sentido el nivel de confianza por el apoyo estatal es bajo, debido a que no es constante. Actualmente el único vínculo de CECUCOL con organismos estatales, es el programa de alimentación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; este entrega leches y galletas como suplemento para la alimentación de los niños del sector. Sin embargo, no trasciende del ejercicio asistencialista a la infancia, puesto que no se brinda ningún programa complementario a este suplemento alimenticio.

De igual manera aunque se ha contado con algún apoyo para los proyectos con niños y jóvenes, para el trabajo llevado a cabo con mujeres, el tema de la financiación ha sido más difícil. El apoyo de los organismos en la comuna poco se ha focalizado en este sector, por tal razón CECUCOL, ha debido acudir a la autogestión a través de rifas, ventas de alimentos que las mujeres siembran y preparan.

Cabe señalar además que CECUCOL actualmente se moviliza en una amplia red de organizaciones sociales, las cuales se han aglutinado como mecanismo de fortalecimiento de sus procesos. Desde el marco nacional se aúnan al trabajo del Congreso de los Pueblos, el cual está integrado por múltiples sectores políticos y comunitarios, indígenas, campesinos y populares, recogiendo a los diferentes grupos poblacionales de mujeres, jóvenes y niños, entre otros.

Igualmente está vinculado de manera más estrecha con la Plataforma Colombiana de Organizaciones Sociales y Populares por el Protagonismo de los Niños, las Niñas y los Jóvenes, que a nivel nacional convoca a organizaciones como ACADIS (Putumayo), ACIN, Rostros y Huellas (Buenaventura), entre muchas otras. Dentro de esta se ha conformado un colectivo llamado MIJUND (Movimiento Infantil y Juvenil Unidos por Nuestros Derechos), en el cual participan activamente varios jóvenes y niños integrantes de CECUCOL. Desde esta plataforma se gestionan diversos talleres, sesiones y discusiones en torno a la participación de los niños y niñas en los distintos territorios en los que operan las organizaciones, además se comparten las experiencias de los programas y proyectos que llevan a cabo en sus comunidades.

Teniendo claro este breve recorrido y caracterización más profunda de la organización, principalmente desde el testimonio de Esperanza, se realizará a continuación un análisis más cercano al tipo de educación que se ha brindado a lo largo de las más de dos décadas de existencia de esta organización. Con ello se busca entender las transformaciones en cuanto a las características de esta educación, teniendo en cuenta los cambios históricos propios del contexto en que se desarrolla.

### **Reconociendo los pasos de la propuesta de educación popular de CECUCOL**

Para poder comprender las características y sentidos que ha tomado la educación popular de esta organización, se hace necesario revisar la agenda educativa que esta ha construido a lo largo de su trayectoria. Esta agenda al igual que la organización se ha ido transformando

con el tiempo por múltiples factores, tales como el acceso a recursos económicos, nuevos intereses y demandas de la comunidad, el surgimiento o transformación de las problemáticas de la misma, entre otros.

Principalmente el recorrido de la agenda que se expone aquí, se descompone fundamentalmente en tres ejes: el trabajo sobre agricultura urbana y soberanía alimentaria, la propuesta artística y cultural de la organización y el reciente ejercicio de los espacios de formación sobre los derechos de los niños y niñas<sup>2</sup>. A continuación se expone la experiencia de agricultura urbana, uno de los trabajos más fuertes y con el cual CECUCOL ha tenido mayor incidencia dentro de la comunidad

#### *La soberanía alimentaria desde la práctica de la agricultura urbana en la comuna 18*

Los inicios de CECUCOL están marcados principalmente por dos preocupaciones fundamentales, como lo percibimos en el testimonio de Esperanza: la pobreza y con ello el poco acceso a una buena alimentación y la falta de educación, aunado a la gran cantidad de tiempo libre que tienen los niños y jóvenes. En ese sentido el primer componente de su agenda se centra en el trabajo sobre agricultura urbana y la cría de especies menores. Este fue un proyecto que logró tener fuerte impacto en el sector y por el cual CECUCOL recibió amplio reconocimiento de la comunidad. Puesto que la agricultura urbana respondió en su momento al crecimiento poblacional precario, generado por las olas de desplazamiento de los años noventa, tras la incursión y fortalecimiento del paramilitarismo, el cual ocasionó la llegada forzosa de varias familias a la ladera de la comuna 18.

El trabajo sobre este eje se gestionó con las familias del sector, se hacían reuniones en CECUCOL para formar especialmente a las mujeres, quienes eran las que se quedaban en casa cuidando sus hijos, para que aprendieran a cultivar hortalizas y plantas medicinales. Más adelante con el fortalecimiento de este proyecto se impulsó la cría de especies como curíes y pollos, todo desde un sentido de solidaridad, donde en la medida en que una

---

<sup>2</sup> Este eje de los derechos se está pensando vincular con los temas de tierra, territorio y soberanía, y nace muy de la mano de las discusiones la interior de la Plataforma Colombiana de protagonismo infantil. Por esta razón, las organizaciones sociales que la integran, entre ellas CECUCOL, están diseñando un módulo que permita justamente poner en práctica estos temas desde la perspectiva de la educación popular. Además se busca que integre la cuestión del género y la interculturalidad. No obstante hasta ahora se está en proceso de formulación.

persona aprendía enseñaba a otra, compartía las semillas o donaba parte de sus crías para que otra persona empezase su cultivo.

Desde la educación popular, podría decirse que fue un proyecto muy valioso, ya que permitía tener en cuenta los saberes previos de las familias, quienes en su mayoría procedían de una tradición campesina, y permitía a su vez generar alternativas frente a las problemáticas más agudas de la población, siendo estos participes del proceso. Una de las participantes del proceso, comenta en el texto “*camino de vida en contextos de guerra*” de TDH Alemania:

Como uno es campesino/ uno trae siempre ese dialecto de sembrar/ lo que uno siembra en el campo/ entonces yo por eso/ busqué/ busqué los medios/ de que sembrara algo/ que me sostuviera la alimentación de la casa/ un poco/ me soliviara/ entonces yo comencé a sembrar/ empecé a ir a las reuniones [de CECUCOL]/ y yo ya sabía/ todo lo que nos decían allá/ yo ya lo sabía/ porque yo en mi casa/ yo tenía mi huerta casera (CECUCOL, 2009: 25).

De a poco este tejido se fue fortaleciendo aún más especialmente desde la conformación de las ollas comunitarias, donde por medio de mercados colectivos y cultivos familiares se aseguraba el alimento de todas las familias. Estas ollas tuvieron bastante eco y fuerza en la comuna, cada vez se acercaban más familias de diferentes barrios, para que fuesen asesoradas sobre cómo desarrollar esta propuesta.

No obstante, hacia el año 2006 comenta CECUCOL, desde el documento ya citado, por medio del programa *Cali sin hambre*, esta propuesta popular sufrió un duro golpe. La alcaldía retomó el trabajo de las ollas comunitarias de la organización, haciéndole cambios significativos, que transformaron su sentido político. La principal variación consistía en que a cada familia se le entregaba sus respectivos platos de comida, sin necesidad de aportar ni insumos ni trabajo, era básicamente una política asistencialista a diferencia de la propuesta de CECUCOL, en la cual se hacía necesario participar de la preparación, siembra, compra de alimentos y difusión de los aprendizajes; por ende para muchas de las familias era más fácil y menos desgastante asistir a las ollas propuestas por la alcaldía, alejándose de las que eran impulsadas por CECUCOL. Esta fuerte caída en la asistencia a las ollas comunitarias, las redujo a ollas familiares, estrategia que generó la organización para intentar mantener la propuesta en pie.

Después de esto, el espacio de las ollas comunitarias está reducido a la repartición del mercado del banco de alimentos de la Arquidiócesis de Cali, el cual un grupo de aproximadamente 20 mujeres se encarga de organizar y repartir. Desde este pequeño grupo se intenta seguir explorando alternativas para recuperar el proceso de agricultura urbana, para tal fin, algunos adultos y jóvenes cercanos al proceso están acomodando y recomponiendo nuevamente los espacios de siembra y cultivo al interior de la sede. De igual manera se están pensando y organizando los mecanismos para trabajar con los niños la agricultura urbana, a partir de la vinculación de esta en los procesos escolares. Sin embargo son iniciativas que hasta el final del trabajo de campo, estaban hasta ahora siendo pensadas y paulatinamente siendo puestas en práctica.

Se resalta la experiencia de agricultura urbana como una iniciativa importante dentro de la educación popular de CECUCOL, teniendo en cuenta los sentidos y características que una propuesta como esta requiere tener, desde lo planteado en el marco teórico del presente trabajo; y los resultados evidentes que en la comunidad se presentaron, pues no fueron únicamente los niños los receptores de este proceso, sino, múltiples miembros de la comunidad lograron vincularse a la misma: madres, líderes, jóvenes, ancianos, entre otros. Se rescataba la cotidianidad y las experiencias previas de la población, quienes conocían sobre formas de cultivo, pero que no creían, se pudiesen poner en funcionamiento en los terrenos aparentemente hostiles de la ciudad.

La agricultura urbana, contribuyo a Fomentar la formación de un sujeto político crítico de la realidad social, en donde por una parte, mientras se combatía la escasez de alimentos y la desnutrición, a su vez se formaban en costumbres de siembra orgánica más saludables que las de la producción a gran escala de las empresas alimenticias. Como comenta otra de las participantes del proceso

eso es una alegría/ porque es un alimento nutritivo/ sin necesidad de que uno tenga que/ se lo va a comer/ y se va a enfermar/ uno se lo come tranquilo porque sabe que uno lo sembró/ lo creció y lo va a consumir/ y que es un alimento sano/ (...) pues eso es una alegría muy grande para uno/ uno saber que tiene algo en la casa pa sostención [para el sustento]/ (CECUCOL, 2009: 24).

Desde el testimonio de las mujeres participantes del proceso, en el texto de TDH Alemania, se evidencia el fomento de prácticas de solidaridad y acompañamiento durante la siembra y preparación de las ollas comunitarias. Por medio de esto, las familias aprendían la

importancia del trabajo, la organización comunitaria y la iniciativa conjunta como herramientas útiles de las cuales podían surgir propuestas de transformación sobre las difíciles condiciones de vida que atravesaban en ese momento.

Sin embargo, como señalamos al inicio, la agricultura urbana solo es uno de los ejes de trabajo de la organización. Las manifestaciones artísticas y culturales también han sido otro componente importante en la trayectoria de esta organización, el cual ha caminado de la mano con la agricultura urbana, logrando sin embargo una mayor permanencia en la agenda de CECUCOL. A continuación retratamos esta experiencia en la construcción de cultura popular.

#### *El arte y la cultura como nuevos espacios de re-creación de la educación popular*

Las propuestas artístico – culturales de CECUCOL siempre han sido consideradas como las herramientas que le permiten a los niños y jóvenes la expresión libre de sus pensamientos y opiniones, vías a través de las cuales ellos pueden comunicar lo que acontece en su cotidianidad y proponer otras formas de vida diferentes a las que le impone el contexto, como la violencia y la drogadicción. En ese sentido el trabajo principalmente desde el baile y los zancos ha ido cobrando importancia a lo largo de la experiencia de CECUCOL, debido a que son artes que han llamado notoriamente la atención de los niños, ya que van muy ligados a sus sueños de ser reconocidos algún día como grandes artistas.

De igual manera, CECUCOL, ha sido reconocido por impulsar y participar en los eventos culturales de la comuna, como desfiles y carnavales. Comenta Esperanza que entre los años de 1992 y 1993, época en la que se hacían restricciones de la energía en horas de la noche, se organizaban en CECUCOL fogatas culturales, donde se realizaban algunos actos artísticos. De esta manera las manifestaciones culturales han sido un sello característico de esta organización desde sus inicios, y le ha entregado cierto nivel de reconocimiento en la comuna.

En varias de las conversaciones informales con habitantes del sector, siempre manifestaban la importancia y el aporte de esta organización, al brindar un espacio para el desarrollo del arte y la cultura en los niños y niñas. Actualmente se brindan desde la “Casa Taller Huellas de la Loma” talleres de baile, en los que se incluye salsa y música folclórica, zancos, fotografía, encuadernación, cocina básica y elaboración de manillas, a los cuales

pueden acceder todos los niños y jóvenes del sector de manera gratuita. CECUCOL al inicio de estos talleres realizó un carnaval-comparsa en el que participaron los niños, jóvenes y adultos vinculados a la institución, donde con música y zancos invitaban a toda la comunidad, especialmente la infantil y juvenil, a participar de los espacios artísticos que allí se organizan. Los niños y niñas participaron muy activamente en la actividad, pintaron sus rostros y con cornetas y cantos, repartieron volantes por todo el barrio invitando a la propuesta de la casa taller.

Es en este sentido como lo cultural y lo artístico sobresalen como elementos claves dentro de la configuración de esta organización en su interacción con la juventud y la infancia. Tal y como lo manifiesta un joven líder de la organización, exestudiante y actual educador popular de los grados segundo, tercero y cuarto

uno se enamora de este proceso, uno piensa que acá es otro mundo a lo que uno ve diariamente en la calles. Uno en CECUCOL se siente seguro, uno en CECUCOL se amaña. Yo siempre he dicho, CECUCOL es como mi segunda casa, porque es donde me acogieron desde un principio y donde siempre he estado protegido de tanta, de tanta cosa que uno ve en la calle (...). CECUCOL desde que surgió siempre ha sido como un referente, (...) primero en ubicación, porque si uno va a hablar de alguna ubicación, la gran mayoría dice, llegue a CECUCOL y hay pegue [o dirjase] pa' tal lado ¿cierto? Y segundo es un referente más cultural, porque CECUCOL desde que llegó, llegó fue mostrando eso, la cultura, cómo los niños pueden no ser mandados, sino ellos mismos decir no, yo puedo hacer esto y lo voy hacer ¿sí? Pues tampoco con una voz de los niños, que no, es que nosotros [los niños] mandamos, sino que los niños si son importantes en las opiniones que uno va a tomar. (Julián, 2014, entrevista).

Así, CECUCOL ha apropiado dentro de su proceso pedagógico y político el arte y la cultura, como una vía importante que le permite al niño y la niña expresar su ser, su pensamiento y sus sueños, como muchas veces los mismos niños manifiestan. Un ejemplo es Tomas (9 años), quien me cuenta la razón por la que está en los talleres de baile

porque en baile uno aprende y cuando uno quiera, cuando ya esté grande uno piensa que uno quiere ser famoso [cuando le pregunto ¿Por qué quiere ser famoso? me dice que no sabe, de lo que sí está seguro es de que los]famosos tienen, tienen ¿Cómo se llama? Tienen fans, todo eso. Y puedo participar bailando (Tomas, 2014, entrevista)

O el caso de Santiago (12 años), para quien su mayor motivación para estar en CECUCOL es que enseñan artes circenses, ya que su mayor orgullo es su papá, quien inicio

a trabajar en el circo a los siete años y conoce este arte bastante bien, transmitiendo su gusto y aprendizajes al niño que quiere seguir profundizándolos, como el mismo lo expresa

me gusta CECUCOL, porque es un colegio donde uno aprende todas las materias y además aprende artes circenses, también baile y todo eso [cuando le pregunto ¿Qué le cambiaría o le colocaría a CECUCOL, manifiesta inmediatamente:] meterle más profesores para que enseñen más cosas. (Santiago, 2014, entrevista)

En ese sentido, el arte se ha convertido en una herramienta importante dentro de las propuestas de participación infantil de CECUCOL, siendo la vía que permite una interacción diferente entre niños y adultos, más igualitaria podría decirse, donde comparten en conjunto sus conocimientos, sensaciones, preguntas; y pueden mantener conversaciones espontáneas acerca de sus vidas, lo cual constituye un aporte importante a la hora de configurar escenarios populares y participativos con los niños y niñas.

El arte ha sido un elemento que hasta hace poco ha sido incorporado a las propuestas de educación popular, debido al fuerte énfasis político de esta propuesta educativa, lo cual generaba un enfriamiento del acto educativo a espacios de formación política, con poca variedad metodológica. Así, las expresiones culturales recientemente se están descubriendo como herramientas útiles para los ejercicios de concientización que se buscan generar desde la educación popular. Esta inclusión se desarrolla en el proceso de autorreflexión intrínseco de la propuesta educativa, la cual en su accionar piensa a su vez críticamente su ejercicio educativo.

Para el caso de CECUCOL, desde la observación de los talleres son evidentes varios elementos nuevos que aportan a la propuesta de educación popular. En primer lugar la variedad de talleres les brinda a los infantes la posibilidad de escoger de acuerdo a sus preferencias y habilidades, por lo tanto en su diversidad, tiene en cuenta la variedad de intereses de los educandos.

En segundo término, a través de la fotografía, la pintura o la danza, los niños y las niñas pueden expresar sus pensamientos y opiniones acerca de lo que sucede en sus vidas, sus intereses, preocupaciones y situaciones que viven cotidianamente. Estas herramientas se constituyen en fuentes creativas de comunicación sobre sus ideas y emociones, respecto de lo que sucede en sus vidas, compartiéndolas con el resto de la comunidad y generando espacios que traspasan los muros de la escuela.

De igual manera el arte facilita la consolidación de una relación más horizontal entre maestros y estudiantes, ya que estos últimos aunque siguen las indicaciones de los talleristas, tienen la facilidad de acomodar los materiales a sus intereses o compartir otros aportes al desarrollo de una técnica artística desde su experiencia. Desde los diferentes talleres que se brindan, los niños sin restricción y de manera espontánea, pueden incluir nuevos ingredientes, sugerir otros nudos, probar diferentes perspectivas fotográficas, variaciones en los pasos de baile, entre muchas otras opciones; además que pueden ir a su propio ritmo, sin verse obligados a seguir un esquema rígido para llegar a un determinado fin.

Las manifestaciones artísticas que son llevadas a cabo en CECUCOL confrontan la estructura escolar rígida, en la cual se establecen horarios, metas, ritmos de aprendizaje y materias específicas de trabajo. Los niños hacen las pausas que desean en cada sesión, pueden cambiar de taller si lo desean, y tienen la opción de asistir a los que son de su preferencia. En ese sentido el arte es un mecanismo muy útil para criticar y transformar la dinámica bancaria de la educación tradicional, ya que sus manifestaciones como hemos visto son flexibles y facilitan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Finalmente es evidente que en el desarrollo de las sesiones de la Casa Taller, los niños desarrollan ejercicios de solidaridad, apoyo y acompañamiento a sus pares. Esto por medio del trabajo en grupo, de la explicación a sus compañeros sobre indicaciones que no sean claras o en el préstamo de material de trabajo. Este factor es clave, ya que permite que los infantes aprendan el ejercicio de la solidaridad y la capacidad de situarse en las dificultades del otro, lo cual más adelante puede contribuir al desarrollo de una conciencia de las condiciones desiguales que aquejan a sus compañeros, vecinos o su propia familia.

La reciente propuesta de la Casa Taller Huellas de la Loma, se basa en el marco de la defensa de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, discurso que se ha introducido de manera más contundente en los últimos tiempos. Esto en parte por la fuerza que obtuvo la Convención de los derechos del Niño de la ONU, y con ello la proliferación de políticas e instituciones tanto privadas como estatales que buscaban generar estrategias para su cumplimiento. En ese sentido CECUCOL ha retomado la defensa de los derechos de los niños como una de las banderas que puede fortalecer política y económicamente su trabajo con esta población. Por tal motivo se hace necesario analizar detenidamente cual es el papel

de este discurso en la propuesta de educación popular de esta organización, y como se estructura y se lleva a cabo al interior de CECUCOL.

*La bandera de los derechos de los niños y niñas y su relación con el trabajo de educación popular de CECUCOL*

La defensa de los derechos de los niños y niñas es un eje de trabajo reciente dentro de CECUCOL, se potencia a partir de su vinculación en la plataforma nacional ya mencionada, y ha permitido además gestionar con TDH Alemania, el actual proyecto de la Casa Taller.

La organización retoma el trabajo de los derechos, según las entrevistas realizadas, como una herramienta que le permite a su juicio, dialogar con los niños y niñas sobre las problemáticas que se llevan a cabo al interior de la comuna, y como estas afectan su desarrollo. Dicho dialogo hace parte de la idea de entender a los infantes como sujetos políticos, la cual manejan la mayoría de los integrantes de la organización. En ese sentido, el reconocimiento de sus derechos, las formas en que son vulnerados y los mecanismos que pueden ser empleados para su defensa, se pretende sean parte de la formación de los niños y niñas como actores sociales y participantes en la transformación de su territorio.

El trabajo en CECUCOL sobre los derechos se basa entonces por una parte, en lo estipulado por la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (1989), la cual formula el obligatorio cumplimiento de los derechos sociales y políticos que posee todo niño y niña. Sin embargo este discurso ha buscado, desde su implementación en la organización, ser trascendido, especialmente en lo que respecta a la participación de los niños y niñas. En ese sentido Amalia, la joven que lidera los espacios de formación en derechos en CECUCOL, y quien es miembro activo de MIJUND, manifiesta al respecto

el proyecto [la plataforma] nos llevó para formarnos, y así nuestra perspectiva del niño con la que nosotros empezamos a trabajar, pasará de ser como tan adultocéntrica, y poderlo ver de una forma más horizontal. Que si uno trabaja con los chicos debe lograr manejar, mantener cierta (pausa) cierta capacidad de mando, dejar el autoritarismo. Ellos [los niños] dejen de tener esa figura de que deben gritarlos o mandarlos para hacer las cosas, es difícil trabajar porque tienen muy metido eso. Entonces no es solamente yo, sino que ellos mismos entiendan (...) que tienen potencialidades y muchas cosas que a veces uno como adulto ya no ve. (Amalia, 2014, entrevista).

De esta manera, la líder juvenil expresa que se intenta manejar la formación de los derechos en los infantes, a partir de intercambios que no sean de carácter vertical entre niños y adultos, donde el adulto no sea el único que dirija el trabajo, estando los niños en posibilidad de expresar libremente sus ideas, pensamientos y emociones. Es necesario aclarar que estos espacios se dan en dos niveles, en el primer nivel participan todos los niños, y busca formarlos en saberes básicos sobre sus derechos. Los niños que expresen una participación e interés más activo en los espacios de primer nivel, son invitados a otros talleres que son de un nivel más elevado, en los cuales reciben una formación política que los perfila como líderes infantiles, teniendo la posibilidad de integrarse activamente en MIJUND y las actividades que este programa<sup>3</sup>.

Dentro de la planeación de estos espacios de primer nivel, se busca dialogar con los niños y niñas acerca de los derechos que tienen y como estos son violentados en la comunidad, reconociendo también su incumplimiento en otras zonas del país y del mundo. En esa medida se pretende que los niños tomen conciencia de estos hechos y sean capaces de situarse en las dificultades marginales, no solo de su comunidad inmediata, sino de otros espacios.

Para tal fin se planean estrategias desde la educación popular que faciliten dicho dialogo, recurriendo a las situaciones cotidianas, la generación de preguntas, uso de recursos audiovisuales y el trabajo artístico y manual, el cual se espera actúe como canal para la libre expresión de las ideas de los niños. En ese sentido podría afirmarse que en cierta forma los derechos son el marco conceptual de estos espacios de formación, y la educación popular su marco metodológico. No obstante el discurso en diferentes momentos se encuentra y distancia con la práctica concreta, por tal motivo se expone aquí las notas de la observación participante de dos sesiones de estos espacios de formación. A partir de allí se reflexionará sobre las metodologías, actitudes de los niños y los contenidos de los mismos.

Lo primero que se realizó en la sesión, fue recordar lo que se hizo la clase anterior. Los niños y niñas andaban dispersos por todo el salón, no

---

<sup>3</sup> Es necesario aclarar que no fue posible durante el trabajo de campo acceder a estos espacios de formación de “segundo nivel”. Ello porque Amalia, líder encargada de planearlos y ejecutarlos, presentó inconvenientes para ajustar su horario académico, con los tiempos libres dentro de la organización, ya que se encuentra estudiando en la universidad. Por tal razón no se puede entregar ningún testimonio sobre cómo se desarrollaban estos espacios, los cuales hasta ese momento no han logrado mantener una continuidad.

escuchaban lo que se preguntaba, y los que querían hablar, gritaban sus respuestas siendo muy difícil entender lo que decían.

Amalia procuraba que los niños prestaran atención a lo que se decía, sin embargo ellos hacían demasiado ruido y hablaban unos con otros en cada mesa. En medio de ese ambiente se logró recordar que habían realizado un pájaro y que habían estado hablando sobre los derechos. Amalia recordó que tenían una tarea pendiente, ellos debían contestar, según lo que ellos conocieran, “¿Cómo saber que es un derecho?”. Algunos de los niños se acercaron a ella, diciendo que no habían hecho la tarea. Sergio, uno de ellos le comentó “profe es que mi mamá llegó tarde y no pude investigar la tarea” y Amalia le contestó “Sergio, pero si yo les dije que no debían investigar, que era lo que ustedes supieran. No importa, siéntate y ya vemos cómo hacemos”. Uno de los niños, Juan, estaba apurado copiando la tarea de otro compañero, escribía afanosamente, a pesar de que le estaban moviendo la mesa y las sillas para organizar el espacio para el siguiente juego.

De manera dificultosa se armó un círculo con la mayoría de los niños, algunos no quisieron participar y se quedaron fuera de la rueda, sin embargo Amalia no los obligó, ni los indujo a entrar allí. El juego para compartir las respuestas de la tarea era el tingo –tingo-tango<sup>4</sup>. En los tres casos que cayó el tingo, ninguno de los niños que le correspondía leer la tarea quiso hacerlo, fueron otros compañeros quienes tomaron sus cuadernos y leyeron lo que habían escrito. La mayoría de las respuestas eran de definiciones que habían sido investigadas sobre que es un derecho, solo en una de las respuestas, se percibía un ejercicio más autónomo, el de una niña llamada Leidy, donde expresaba que era importante que los niños conocieran sus derechos y estos fueran cumplidos.

Amalia anotó algunas de las observaciones de los niños sobre sus tareas en el tablero, y solicitó que se sentaran nuevamente para continuar con la actividad. Ellos se dieron cuenta que ella traía pinturas y pinceles, se acercaban constantemente a la mesa a tomarlos y le preguntaban continuamente si iban a pintar y cuando ocurriría eso, ella les decía que sí iban a pintar, pero que antes debían conversar.

Amalia retomó la pregunta de ¿Cómo saber que son derechos? Y dibujó un muñeco en el tablero, les preguntó a ellos “¿Qué cosas necesitan para estar bien, para vivir?” Algunos comenzaron a contestar en voz alta y al mismo tiempo, por lo que era difícil escuchar y entender, Amalia trataba de tomar nota de lo que iban diciendo. Entre sus respuestas estaba jugar, hacer deporte, estudiar, la comida. Amalia les hizo caer en cuenta que también era importante que se distinguieran unos a otros, porque no todos eran iguales, les preguntó entonces “¿Cómo hacemos para saber que uno es diferente al otro?” A lo que uno de los niños dijo “por el nombre”.

Amalia les explicaba entonces, que estas cosas que ellos habían señalado, son necesarias para vivir, para estar bien, y son las que se consideran

---

<sup>4</sup> Juego que consiste en que un niño dice rápida y consecutivamente “Tingo”, mientras rueda algún objeto entre las manos de los participantes, cada uno debe pasar a la otra persona, lo más rápido posible dicho objeto. De manera inesperada quien está diciendo tingo, pronuncia “Tango”, hay para de rodar el objeto y quien quedo con él, hace la acción que se le indique, para este caso, leer la tarea asignada.

derechos. Ella pregunta “estas cosas que pusimos acá (señala el tablero) son ¿qué?”. Tras un silencio, Santiago contesta “necesarias” y ella dice “muy bien, son necesarias ¿para qué?”, a lo que el mismo niño contesta “para estar bien”, y ella contesta “exacto, entonces son ¿qué?”, a lo que ninguno de los niños responde. Entonces ella dice “derechos, esas cosas que necesitamos para estar bien son las que consideramos derechos”.

Los niños se encuentran dialogando unos con otros en sus mesas, la mayoría no presta atención a lo que la docente comunica, constantemente ella debe pedirles que hagan silencio para poder hablar. Amalia pregunta “¿será que comer helado siempre, es un derecho?” a lo que Santiago contesta “¡nooo!” y ella pregunta “¿Por qué no?”, ante lo cual hay silencio. Amalia dice “porque no lo necesitamos para estar bien, ¿verdad?, si no comemos helado no pasa nada”. Y continua diciendo “¿Cómo se podría llamar eso, el querer algo solo porque si, como comer helado o montar en caballo?, ¿es un qué?”, nuevamente hay silencio, por tanto ella misma responde “es un capricho, cosas que sin razón queremos y que no necesitamos, se llama capricho”. Explica entonces que una cosa es el derecho y otra el capricho, por tanto que estos son diferentes y opuestos. Amalia nuevamente retoma la definición de derecho como “lo que es necesario para vivir y crecer y estar bien como personas, el capricho es todo lo contrario”. Para hacerse entender mejor, pregunta “¿será que estas cosas (señala el tablero) las necesitamos?, comida, jugar, hacer deporte, o tener un nombre” a lo cual una niña, Manuela, responde “sí, para estar bien”.

Aclaradas las diferencias, Amalia les pide formar dos grupos de manera libre, los niños se organizan según su gusto. A cada grupo entrega una cartelera y pide escojan un representante para que se haga responsable de las pinturas y los pinceles que ella les va a entregar. No obstante casi todos los niños se abalanzan sobre ella y reclaman el material. Ella les solicita que dividan el papel en dos partes, en uno ubicarán los derechos y en otro los caprichos, clasificando una lista previa que ella escribirá en el tablero. En la lista se encuentra: Derecho a montar en helicóptero, derecho a la recreación, derecho a la salud, derecho a comer helado luego de almorzar, derecho a sacar siempre diez en el colegio, derecho a ser protegido, derecho a volar, derecho a un nombre, derecho a participar, derecho a gritar a todo el mundo, derecho a ser amado, derecho a dormir todo el día, derecho a una comida y derecho a vivir en la luna.

Yo me quedo observando uno de los grupos, cabe anotar que uno de los integrantes del salón, Sebastián, no se une ni al grupo uno ni al dos, no está interesado en la actividad, mas no se le fuerza a participar.

Ningún miembro puede ver el trabajo que está haciendo el otro equipo. Lo primero que discuten en el grupo es quienes van a dibujar los derechos y quienes los caprichos, y en que parte van a ubicar derechos y en que parte los caprichos. El liderazgo del grupo que observé lo lleva Santiago, quien termina definiendo que los niños harán los derechos y las niñas aceptan dibujar los caprichos. A medida que Santiago va leyendo la lista del tablero, va diciendo cual es un derecho y que frase es un capricho, no hay una discusión en el grupo sobre el tema. Él comenta “derecho a volar en helicóptero, ¡ah no!, eso es un capricho, yo dibujo el helicóptero”. Como las

niñas no estaban dibujando nada, empezaron a pintar una franja que dividiera en dos la cartelera, por lo que les sugiero que busquen en la lista una frase para ubicar o no les alcanzara el tiempo. Una de ellas lee “derecho a la recreación” y me mira con cara de extrañeza, las demás se miran igual y Leidy pregunta “¿Cómo así recreación?”, a lo que Santiago contesta “¿no sabe lo que es recreación?, pues dibuje un niño en un parque”. Frente a esto la niña comenta “¡ah! recreación es jugar” y él dice “sí, por eso, dibujen un niño jugando”. Al seguir la lectura de frases del tablero, las niñas presentan dudas sobre lo que es un derecho y un capricho, mientras que por el lado de los niños, Santiago va diciendo que es un capricho y va indicando a los otros dos niños qué dibujar. Cuando llegan al punto de “sacar un diez en el colegio” Santiago me mira con extrañeza y me dice “eso es un derecho ¿cierto?”, y yo le pregunto “¿Por qué es un derecho?”, a lo que él me dice “¡ah! pues porque uno necesita sacar diez para pasar el año”, le digo entonces que lo deje para el lado de derechos, si así lo considera. Santiago indica a una de las niñas que dibuje a un niño con una hoja y un diez, una de las niñas comienza a dibujar. Mientras los niños pueden repartirse más fácil las tareas para pintar y dibujar, las niñas discuten constantemente por quien pinta cada cosa y por el espacio en el cartel.

Uno de los niños más grandes dice a las niñas “pueden dibujar una familia desalojada por la policía” a lo que yo le pregunto “¿Por qué dibujarlo en el lado [de la cartelera asignada a] los derechos?” él me mira y no me responde nada.

Luego Santiago me empieza a nombrar lo que ya habían dibujado, cuando llega al del niño volando dice “¿qué tal quedo ese niño volando?, quedo vacano ¿no?”, yo le pregunto “¿y por qué volar es un capricho?”, a lo que me contesta “porque volar es capricho de niños ricos, nosotros los niños pobres no podemos comprarlo así lo necesitamos”.

Uno de los niños ayudó a las niñas pintando algunas imágenes, puesto que ellas no habían avanzado mucho con su parte, el de los derechos. En el dibujo del derecho a la comida, Santiago comentó “Cosio (así le llaman en el salón al joven) dibuje ahí a un niño comiendo un plato con hartas lentejas, que lo alimente”. Luego de que lo dibujó, las niñas empezaron a pintarlo, al rato todas se dedicaron a combinar colores y se olvidaron casi por completo de la cartelera. Como llegó la hora de salida, y algunos padres ya estaban subiendo por los niños y niñas, Amalia dio la indicación de parar la actividad y comentó que la otra clase continuarían con el ejercicio, solicitó los materiales y las carteleras, y que los niños se lavaran las manos. Este momento fue de gran dispersión, unos niños entraban y salían, otros jugaban, mientras otros recogían materiales. (Registro de campo N° 2, 2014)

En esta observación se hacen evidentes diferentes elementos los cuales es necesario revisar detenidamente. En primer lugar, el ambiente de desatención hacia lo que decía la docente fue permanente durante toda la actividad. Desde el inicio los niños y niñas estaban concentrados en otras cuestiones como dialogar con sus compañeros, dibujar o escribir en sus cuadernos y solo mantenían momentos espontáneos de atención frente a las

explicaciones que hacia Amalia. Lo anterior puede deberse en parte a que el discurso de los derechos es de un carácter bastante abstracto para los niños, ellos no lograron realizar una conexión entre lo expuesto sobre los derechos, con situaciones concretas de su cotidianidad. Así mismo, no les era claro la importancia o necesidad de reconocer que era un derecho y su diferencia con el capricho.

Hablar desde los derechos implica un reconocimiento del garante, es decir el Estado, y su deber de que sean cumplidos. Esta figura institucional no es perceptible de manera concreta por los niños en su diario vivir, por lo tanto les es más difícil comprender a quién y cómo debe exigirse el cumplimiento de sus derechos.

Aunque Amalia intentó recopilar los saberes previos de los niños, un elemento clave a la hora de trabajar desde la educación popular, el carácter abstracto de este discurso dejó ver las limitaciones de esta estrategia. Para los niños, la pregunta ¿Cómo saber que es un derecho?, significa muy poco y no lograron contestar mínimamente desde su espontaneidad o creencia. Como se hizo evidente, quienes hicieron la tarea, terminaron consultando en otras fuentes qué era un derecho, generándose más una reproducción del discurso adulto que una exposición propia sobre lo que se sabe del tema.

De igual manera, las preguntas planteadas por la líder juvenil a lo largo de la sesión potenciaron muy poco la discusión o el debate, el cual es uno de los objetivos de la educación popular. La mayoría de estos cuestionamientos tenían ya una respuesta preestablecida, la cual cuando no era reproducida por los niños, la docente optaba por exponer la afirmación que ella esperaba. Este hecho potenció aún más la desatención y distracción por parte de los niños.

Al respecto de la definición de los derechos como “aquello que se necesita para estar bien”, como se hizo evidente en la observación, es una definición algo ambigua, la cual puede ser interpretada subjetivamente de muchas maneras. La docente considera que dentro de la lista que planteó, “sacar diez en el colegio” es considerado un capricho, pero para Santiago, el estudio es una actividad importante, por tanto sacar buenas calificaciones es algo necesario para estar bien. Dicha interpretación puede ocurrir igualmente con muchos de los caprichos señalados en la sesión observada. Se corre entonces el riesgo de imponer un pensamiento adulto sobre las interpretaciones de los niños, ya que se evidencia

desde la docente una construcción propia sobre lo que se cataloga como necesidad, desconociendo el sentido de necesidad propio de los niños y niñas.

De igual manera es evidente en este discurso de los derechos, la existencia de términos desconocidos para los niños y niñas. Uno de ellos fue el de “recreación”, la mayoría de los integrantes del grupo desconocía que significaba esta palabra. No obstante este hecho potenció el dialogo y apoyo entre pares, cuando Santiago desde su conocimiento y experiencia explicó a sus compañeras el significado de ese término. Esto evidencia la importancia de incentivar ejercicios de diálogo entre pares, los cuales demuestran los niveles de conocimiento que los niños tienen sobre la cotidianidad y los discursos que les rodean.

Finalmente se hace necesario resaltar el reconocimiento que tienen los niños sobre sus condiciones socioeconómicas, el cual muchas veces es poco reconocida por los adultos que les rodean. Esto fue evidente en comentarios de los niños respecto a los desalojos policiales, o la imposibilidad de los niños pobres de acceder a vuelos en helicóptero, aunque en algún momento lleguen a necesitarlos. Estos comentarios evidencian los saberes acerca de las condiciones de vida que los infantes construyen en su interacción con el mundo social y los agentes partícipes del mismo.

Para efectos de contrastar y analizar otros posibles puntos y aportes, se exponen a continuación las notas de otra sesión de formación de derechos, desarrollada el día 15 de mayo.

Amalia llega al salón, algunos de los niños se lanzan a ella a saludarla, otros se mantienen en su lugar. La docente escribe en el tablero “derechos del niño y la niña” y le pide a los niños que saquen el cuaderno con el que trabajan con ella (lo cual no es muy claro, si es en la materia de Ética y valores, o Geografía, o Historia). Luego les pide que alguno lea lo primero que escribieron en ese cuaderno. Juan grita: “¡yo! Yo no sé” y se ríe. Carlos se ofrece hablar, sin embargo todos los niños están hablando entre ellos, otros están pintando y escribiendo. Amalia alza la voz y dice: “por favor respeten que Carlos está hablando”. Carlos hace la lectura acerca de la diferencia entre derechos y caprichos. Amalia les dice a los niños que va a hacer un dictado, sin embargo se les dificulta bastante seguirla, por ello opta por copiar en el tablero lo siguiente: “desde que nacen todos y todas los niños y niñas del mundo tienen derechos, los derechos son para todos y todas sin importar la etnia, el sexo, la religión, la cultura o las formas de pensar. (A estos aspectos le pone un punto verde, es decir a etnia, sexo, religión, cultura o formas de pensar).

Mientras escribían Sergio lee y pregunta “¿sexo?”, y pone cara de sorprendido. Amalia le contesta: “sí, si tú eres hombre o mujer”, Carlos dice “yo soy mujer” y se ríe. Amalia pregunta “¿saben que es la etnia?” A lo que Carlos comenta: “¿hernia?”. A lo que ella responde: “No, eso es una enfermedad, etnia es... ¿Cuál es mi color de piel?, los ojos... depende de mi cultura. No se dice raza, porque eso es de animales”. Los niños no hacen ningún comentario, especialmente porque la mayoría de ellos están concentrados en terminar de escribir lo que está en el tablero. Amalia posteriormente pregunta: “¿cuántos puntos verdes hay?”, los niños cuentan en voz alta y dicen: “¡cinco puntos!”. Ante ello Amalia comenta: “exacto, eso corresponde a las diferencias, vamos a escoger tres y vamos hacer un ejercicio, y ya les explico que es raza”. Ante ello Manuela comenta: “color de raza, de piel”. A ello Anny dice: “como soy yo ¿cierto? ¿Cómo es la etnia de Sergio? (le pide el favor de pasar al frente) es de piel trigueña, ojos oscuros, delgado”. Y luego describe a Carlos y a Lucia. Luego dice: “¿y el sexo?” Ante la pregunta Sergio nuevamente pone cara de sorprendido y se tapa la boca. Ante ello Amalia dice: “Carlos es hombre, Sergio hombre y Lucia mujer, y la ¿religión?”, Santiago dice: “católicos todos”. A lo que Lucia dice: “no mijito, no todos”. Amalia les pregunta a cada uno la religión, Lucia dice que es católica, Carlos, evangélico y Sergio, católico. Amalia le pide a cada uno hacer el mismo ejercicio, señalar su sexo, etnia y religión en el cuaderno.

Antes de seguir Amalia les explica qué son las formas de pensar, concepto que se encuentra en el texto que copió en el tablero. Ella comenta que se refiere a la opinión, al ser de cada uno y de los otros y pregunta “si a un niño le pegan ¿yo que hago? ¿Lo impido, o no me importa?”. Ante eso Santiago comenta: “No, le digo ¡dele duro!” y se ríe.

Luego copia la docente en el tablero “Ejercicio. Descríbete a ti mismo o misma teniendo en cuenta las palabras marcadas con el punto verde.” Ante eso Pedro (niño indígena) comenta, “todos son mestizos.”

Cada uno comenzó hacer la actividad, unos estaban dispersos y otros jugando. Amalia comentó: “Los que ya terminaron escriban lo que voy a copiar en negro, y cuando terminen les paso esta hojita (les muestra una hoja) para que la peguen en el cuaderno y lo coloreen, el dibujo, como quieran.” Escribió: “sin importar la condición económica todo niño y toda niña debe poder desarrollar de forma libre su personalidad y tener una familia, donde le brinden un ambiente amoroso y comprensivo. Cuando la familia no pueda hacerse responsable por el desarrollo y educación del niño o la niña, el responsable de garantizarlo es el Estado”. Luego les dijo: “la palabra que no sepan, yo se las explico”, ante ello Juan comentó: “lo económico”. Amalia les responde: “cuando hablo de la condición económica, quiere decir...” y Santiago la interrumpe diciendo: “¡la plata!”. A ello Amalia contesta: “exacto la plata, si tengo poquita o mucha, no importa, tengo derecho a ser como soy, si no hago daño a los demás, [aunque] me [guste] gritar mucho, dibujar...”.

La hoja con el dibujo de una Mafalda que se le entrego a los niños, contenía cifras sobre violación de derechos humanos a niños y niñas, están eran: “De los 2.5 millones de desplazados el 48% y 55% son niñas. Entre 11.000 y

14.000 niños y niñas están vinculados al conflicto armado. Entre los 11 y 17 años, 3 millones de niños y niñas no van a la escuela. En Colombia entre 15.000 y 30.000 niños están en la calle en condiciones de pobreza.”

Amalia pasó a explicar la parte que había escrito, en la cual si la familia no podía hacerse cargo de un niño o niña el Estado debía hacerlo, así que comentó: “¿Qué pasa si un bebe está solito?”. Varios en coro contestaron: “se muere”. Sin embargo Santiago comentó: “no, si hay alguien de buen corazón lo lleva al bienestar<sup>5</sup>”. A lo cual Anny le responde: “sí, pero ¿si esta solo?” Santiago entonces reafirma la respuesta: “se muere”. Amalia intervino entonces: “cuando un niño esta pequeño y si no tiene plata para llevarlo a estudiar o comer, está el Estado, que son muchas personas, que ayudan a que el niño crezca, vamos a explicar la hoja que les di (la de Mafalda con los datos)”. A lo cual Santiago responde: “yo ya se, que hay muchos pobres que no tienen nada”. Amalia pregunta: “y eso ¿Dónde pasa?” Algunos niños contestan en coro: “En Colombia”. Amalia lee entonces cada una de las cifras allí escritas, sin embargo la mayoría de los niños no está prestando atención a sus palabras, están terminando de copiar, o coloreando el dibujo o hablando con sus compañeros. Al finalizar la clase muchas de las hojas terminan en el piso o en la basura y no en el cuaderno pegadas como pidió Amalia. Finalmente ella les indica: “Van a escribir como me siento y pienso luego de ver eso, o que les gustaría hacer para que eso cambiara”. Sin embargo, como ya es la hora de recreo, Amalia les dice que pueden salir a descanso, pero antes deben mostrarle el cuaderno con la copia de lo que ella escribió en el tablero, para poder salir. Cada niño y niña copia afanosamente y le muestra el cuaderno a la docente, van saliendo paulatinamente al patio. (Registro de campo N° 8, 2014)

De la anterior se pueden desglosar algunos puntos importantes para el análisis. En primer lugar es necesario resaltar la continuidad en la actitud de los niños frente al tema de los derechos, presentando poca disposición y atención sobre lo que se está trabajando. Como ya se señaló más arriba, ello muy posiblemente a que no existe una conexión entre el lenguaje del niño, y la abstracción que hace el discurso de los derechos, de las situaciones cotidianas que esta población vive.

De igual manera se hace reiterado el uso de conceptos que son difíciles de entender desde experiencias de la vida cotidiana como Estado, cultura, etnia, entre otros. Al trabajar estos rasgos de la identidad, los cuales se resaltan desde el discurso de los derechos, se desconoce las características desde las cuales los infantes constituyen su identidad. Siendo el objetivo de la primera parte de la sesión que los niños reconocieran los rasgos de su identidad, hubiese sido tal vez más productivo y cercano para ellos hablar sobre sus particularidades físicas, sus gustos, intereses, actividades favoritas, sus miedos, entre otros.

---

<sup>5</sup> Refiriéndose a la Instituto del Bienestar Familia, ente estatal responsable de la infancia en Colombia

En tercera instancia, no es claro el objetivo del dictado y posterior transcripción en el tablero que debían copiar los niños. ¿Por qué es importante que ellos tengan ese registro en sus cuadernos? Además porque ese ejercicio de escribir desvió a los niños y niñas de las explicaciones y diálogos que Amalia intentaba desarrollar en la sesión. Lo anterior es importante tenerlo en cuenta para no confundir el desarrollo de una propuesta desde la educación popular, con una educación de tipo bancario, pero que en lugar de transmitir los saberes hegemónicos, infunde los conocimientos que se consideran “salvadores”. Esta trasgresión del discurso de la educación popular, puede llevar en su confusión a ubicar nuevamente al educando y educador en una relación vertical. Ya advertía Freire ([1970] 1975) del riesgo de confundir una educación que contiene una visión rígida de lo que el maestro considera “políticamente correcto”, y una real educación popular que persigue la generación de diálogos que le permita a los educandos tomar conciencia de sus condiciones objetivas de existencia.

Nuevamente en esta sesión los niños demostraron que poseen saberes acerca de los términos de los discursos que los rodean. Fue el caso de Santiago y su explicación sobre el significado del carácter económico, también su referencia a instituciones estatales y el rol que estas tienen, como fue la mención del Bienestar familiar en el cuidado de los niños abandonados. También fue evidente el caso de Pedro, al señalar la etnia de sus compañeros como mestizos, en comparación de él que es indígena. Este hecho además permite mostrar un principio clave de la educación popular, y es que el maestro no es el único poseedor de los saberes, sino que los estudiantes desde su experiencia cotidiana también construyen conocimientos igualmente válidos y que están en capacidad de compartir.

Finalmente tampoco fue claro el objetivo de la hoja con los datos que se entregó, la cual contenía cifras sobre violación de derechos de los niños en Colombia. ¿Qué puede decirles esos datos a los niños?, ¿Les genera algún sentimiento o pensamiento como para escribir alguna propuesta de incidencia sobre esas problemáticas?, ¿cobran para ellos un sentido real esas cifras? Difícilmente la lectura de estos datos contiene un significado para los infantes, ello explícito en la respuesta tajante de Santiago para cortar el tema: “yo ya sé, que hay muchos pobres que no tienen nada”. En ese sentido, el abordar las situaciones problemáticas que atraviesa en el país la infancia, desde estos discursos tan abstractos,

genera más que un proceso de concientización, un distanciamiento y desinterés por estos hechos, como se hizo evidente en el registro presentado.

Las dos observaciones reflejan, más que una incapacidad de los niños para aprender sobre los derechos, evidencia una desconexión o conflicto entre el lenguaje que emplean los niños para hablar sobre las situaciones que diariamente les afectan, y los términos sobre los cuales se basa el discurso de los derechos de los niños. Indudablemente se demuestra con estas sencillas observaciones, que estos responden a una construcción desde la perspectiva adulta, que muy poco recoge las formas en que los niños elaboran sus saberes sociales. Con ello no quiere negarse la importancia y el impacto positivo que ha generado la proclamación de los derechos del niño, sin embargo esta desconexión es un hecho que no puede desconocerse, más al pretender incluir el tema de los derechos en la formación de los niños y niñas.

Para desarrollar la agenda de trabajo hasta ahora expuesta, la organización ha debido acudir a diferentes estrategias de financiación, con el fin de agenciar con efectividad sus propuestas educativas. A continuación se reflexionará sobre este punto y las posibles formas en que dichas estrategias pueden incidir en la autonomía de CECUCOL.

#### *La bandera de los derechos de los niños y niñas y su relación con el trabajo de educación popular de CECUCOL*

La defensa de los derechos de los niños y niñas es un eje de trabajo reciente dentro de CECUCOL, se potencia a partir de su vinculación en la plataforma nacional ya mencionada, y ha permitido además gestionar con TDH Alemania, el actual proyecto de la Casa Taller.

La organización retoma el trabajo de los derechos, según las entrevistas realizadas, como una herramienta que le permite a su juicio, dialogar con los niños y niñas sobre las problemáticas que se llevan a cabo al interior de la comuna, y como estas afectan su desarrollo. Dicho dialogo hace parte de la idea de entender a los infantes como sujetos políticos, la cual manejan la mayoría de los integrantes de la organización. En ese sentido, el reconocimiento de sus derechos, las formas en que son vulnerados y los mecanismos que pueden ser empleados para su defensa, se pretende sean parte de la formación de los niños y niñas como actores sociales y participantes en la transformación de su territorio.

El trabajo en CECUCOL sobre los derechos se basa entonces por una parte, en lo estipulado por la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (1989), la cual formula el obligatorio cumplimiento de los derechos sociales y políticos que posee todo niño y niña. Sin embargo este discurso ha buscado, desde su implementación en la organización, ser trascendido, especialmente en lo que respecta a la participación de los niños y niñas. En ese sentido Amalia, la joven que lidera los espacios de formación en derechos en CECUCOL, y quien es miembro activo de MIJUND, manifiesta al respecto

el proyecto [la plataforma] nos llevó para formarnos, y así nuestra perspectiva del niño con la que nosotros empezamos a trabajar, pasará de ser como tan adultocéntrica, y poderlo ver de una forma más horizontal. Que si uno trabaja con los chicos debe lograr manejar, mantener cierta (pausa) cierta capacidad de mando, dejar el autoritarismo. Ellos [los niños] dejen de tener esa figura de que deben gritarlos o mandarlos para hacer las cosas, es difícil trabajar porque tienen muy metido eso. Entonces no es solamente yo, sino que ellos mismos entiendan (...) que tienen potencialidades y muchas cosas que a veces uno como adulto ya no ve. (Amalia, 2014, entrevista).

De esta manera, la líder juvenil expresa que se intenta manejar la formación de los derechos en los infantes, a partir de intercambios que no sean de carácter vertical entre niños y adultos, donde el adulto no sea el único que dirija el trabajo, estando los niños en posibilidad de expresar libremente sus ideas, pensamientos y emociones. Es necesario aclarar que estos espacios se dan en dos niveles, en el primer nivel participan todos los niños, y busca formarlos en saberes básicos sobre sus derechos. Los niños que expresen una participación e interés más activo en los espacios de primer nivel, son invitados a otros talleres que son de un nivel más elevado, en los cuales reciben una formación política que los perfila como líderes infantiles, teniendo la posibilidad de integrarse activamente en MIJUND y las actividades que este programa<sup>6</sup>.

Dentro de la planeación de estos espacios de primer nivel, se busca dialogar con los niños y niñas acerca de los derechos que tienen y como estos son violentados en la comunidad, reconociendo también su incumplimiento en otras zonas del país y del mundo.

---

<sup>6</sup> Es necesario aclarar que no fue posible durante el trabajo de campo acceder a estos espacios de formación de “segundo nivel”. Ello porque Amalia, líder encargada de planearlos y ejecutarlos, presentó inconvenientes para ajustar su horario académico, con los tiempos libres dentro de la organización, ya que se encuentra estudiando en la universidad. Por tal razón no se puede entregar ningún testimonio sobre cómo se desarrollaban estos espacios, los cuales hasta ese momento no han logrado mantener una continuidad.

En esa medida se pretende que los niños tomen conciencia de estos hechos y sean capaces de situarse en las dificultades marginales, no solo de su comunidad inmediata, sino de otros espacios.

Para tal fin se planean estrategias desde la educación popular que faciliten dicho dialogo, recurriendo a las situaciones cotidianas, la generación de preguntas, uso de recursos audiovisuales y el trabajo artístico y manual, el cual se espera actúe como canal para la libre expresión de las ideas de los niños. En ese sentido podría afirmarse que en cierta forma los derechos son el marco conceptual de estos espacios de formación, y la educación popular su marco metodológico. No obstante el discurso en diferentes momentos se encuentra y distancia con la práctica concreta, por tal motivo se expone aquí las notas de la observación participante de dos sesiones de estos espacios de formación. A partir de allí se reflexionará sobre las metodologías, actitudes de los niños y los contenidos de los mismos.

Lo primero que se realizó en la sesión, fue recordar lo que se hizo la clase anterior. Los niños y niñas andaban dispersos por todo el salón, no escuchaban lo que se preguntaba, y los que querían hablar, gritaban sus respuestas siendo muy difícil entender lo que decían.

Amalia procuraba que los niños prestaran atención a lo que se decía, sin embargo ellos hacían demasiado ruido y hablaban unos con otros en cada mesa. En medio de ese ambiente se logró recordar que habían realizado un pájaro y que habían estado hablando sobre los derechos. Amalia recordó que tenían una tarea pendiente, ellos debían contestar, según lo que ellos conocieran, “¿Cómo saber que es un derecho?”. Algunos de los niños se acercaron a ella, diciendo que no habían hecho la tarea. Sergio, uno de ellos le comentó “profe es que mi mamá llegó tarde y no pude investigar la tarea” y Amalia le contestó “Sergio, pero si yo les dije que no debían investigar, que era lo que ustedes supieran. No importa, siéntate y ya vemos cómo hacemos”. Uno de los niños, Juan, estaba apurado copiando la tarea de otro compañero, escribía afanosamente, a pesar de que le estaban moviendo la mesa y las sillas para organizar el espacio para el siguiente juego.

De manera dificultosa se armó un círculo con la mayoría de los niños, algunos no quisieron participar y se quedaron fuera de la rueda, sin embargo Amalia no los obligó, ni los indujo a entrar allí. El juego para compartir las respuestas de la tarea era el tingo –tingo-tango<sup>7</sup>. En los tres casos que cayó el tango, ninguno de los niños que le correspondía leer la tarea quiso hacerlo, fueron otros compañeros quienes tomaron sus cuadernos y leyeron lo que habían escrito. La mayoría de las respuestas eran de definiciones que habían

---

<sup>7</sup> Juego que consiste en que un niño dice rápida y consecutivamente “Tingo”, mientras rueda algún objeto entre las manos de los participantes, cada uno debe pasar a la otra persona, lo más rápido posible dicho objeto. De manera inesperada quien está diciendo tingo, pronuncia “Tango”, hay para de rodar el objeto y quien quedo con él, hace la acción que se le indique, para este caso, leer la tarea asignada.

sido investigadas sobre que es un derecho, solo en una de las respuestas, se percibía un ejercicio más autónomo, el de una niña llamada Leidy, donde expresaba que era importante que los niños conocieran sus derechos y estos fueran cumplidos.

Amalia anotó algunas de las observaciones de los niños sobre sus tareas en el tablero, y solicitó que se sentaran nuevamente para continuar con la actividad. Ellos se dieron cuenta que ella traía pinturas y pinceles, se acercaban constantemente a la mesa a tomarlos y le preguntaban continuamente si iban a pintar y cuando ocurriría eso, ella les decía que sí iban a pintar, pero que antes debían conversar.

Amalia retomó la pregunta de ¿Cómo saber que son derechos? Y dibujó un muñeco en el tablero, les preguntó a ellos “¿Qué cosas necesitan para estar bien, para vivir?” Algunos comenzaron a contestar en voz alta y al mismo tiempo, por lo que era difícil escuchar y entender, Amalia trataba de tomar nota de lo que iban diciendo. Entre sus respuestas estaba jugar, hacer deporte, estudiar, la comida. Amalia les hizo caer en cuenta que también era importante que se distinguieran unos a otros, porque no todos eran iguales, les preguntó entonces “¿Cómo hacemos para saber que uno es diferente al otro?” A lo que uno de los niños dijo “por el nombre”.

Amalia les explicaba entonces, que estas cosas que ellos habían señalado, son necesarias para vivir, para estar bien, y son las que se consideran derechos. Ella pregunta “estas cosas que pusimos acá (señala el tablero) son ¿qué?”. Tras un silencio, Santiago contesta “necesarias” y ella dice “muy bien, son necesarias ¿para qué?”, a lo que el mismo niño contesta “para estar bien”, y ella contesta “exacto, entonces son ¿qué?”, a lo que ninguno de los niños responde. Entonces ella dice “derechos, esas cosas que necesitamos para estar bien son las que consideramos derechos”.

Los niños se encuentran dialogando unos con otros en sus mesas, la mayoría no presta atención a lo que la docente comunica, constantemente ella debe pedirles que hagan silencio para poder hablar. Amalia pregunta “¿será que comer helado siempre, es un derecho?” a lo que Santiago contesta “¡nooo!” y ella pregunta “¿Por qué no?”, ante lo cual hay silencio. Amalia dice “porque no lo necesitamos para estar bien, ¿verdad?, si no comemos helado no pasa nada”. Y continua diciendo “¿Cómo se podría llamar eso, el querer algo solo porque si, como comer helado o montar en caballo?, ¿es un qué?”, nuevamente hay silencio, por tanto ella misma responde “es un capricho, cosas que sin razón queremos y que no necesitamos, se llama capricho”. Explica entonces que una cosa es el derecho y otra el capricho, por tanto que estos son diferentes y opuestos. Amalia nuevamente retoma la definición de derecho como “lo que es necesario para vivir y crecer y estar bien como personas, el capricho es todo lo contrario”. Para hacerse entender mejor, pregunta “¿será que estas cosas (señala el tablero) las necesitamos?, comida, jugar, hacer deporte, o tener un nombre” a lo cual una niña, Manuela, responde “sí, para estar bien”.

Aclaradas las diferencias, Amalia les pide formar dos grupos de manera libre, los niños se organizan según su gusto. A cada grupo entrega una cartelera y pide escojan un representante para que se haga responsable de las

pinturas y los pinceles que ella les va a entregar. No obstante casi todos los niños se abalanzan sobre ella y reclaman el material. Ella les solicita que dividan el papel en dos partes, en uno ubicarán los derechos y en otro los caprichos, clasificando una lista previa que ella escribirá en el tablero. En la lista se encuentra: Derecho a montar en helicóptero, derecho a la recreación, derecho a la salud, derecho a comer helado luego de almorzar, derecho a sacar siempre diez en el colegio, derecho a ser protegido, derecho a volar, derecho a un nombre, derecho a participar, derecho a gritar a todo el mundo, derecho a ser amado, derecho a dormir todo el día, derecho a una comida y derecho a vivir en la luna.

Yo me quedo observando uno de los grupos, cabe anotar que uno de los integrantes del salón, Sebastián, no se une ni al grupo uno ni al dos, no está interesado en la actividad, mas no se le fuerza a participar.

Ningún miembro puede ver el trabajo que está haciendo el otro equipo. Lo primero que discuten en el grupo es quienes van a dibujar los derechos y quienes los caprichos, y en que parte van a ubicar derechos y en que parte los caprichos. El liderazgo del grupo que observé lo lleva Santiago, quien termina definiendo que los niños harán los derechos y las niñas aceptan dibujar los caprichos. A medida que Santiago va leyendo la lista del tablero, va diciendo cual es un derecho y que frase es un capricho, no hay una discusión en el grupo sobre el tema. Él comenta “derecho a volar en helicóptero, ¡ah no!, eso es un capricho, yo dibujo el helicóptero”. Como las niñas no estaban dibujando nada, empezaron a pintar una franja que dividiera en dos la cartelera, por lo que les sugiero que busquen en la lista una frase para ubicar o no les alcanzara el tiempo. Una de ellas lee “derecho a la recreación” y me mira con cara de extrañeza, las demás se miran igual y Leidy pregunta “¿Cómo así recreación?”, a lo que Santiago contesta “¿no sabe lo que es recreación?, pues dibuje un niño en un parque”. Frente a esto la niña comenta “¡ah! recreación es jugar” y él dice “si, por eso, dibujen un niño jugando”. Al seguir la lectura de frases del tablero, las niñas presentan dudas sobre lo que es un derecho y un capricho, mientras que por el lado de los niños, Santiago va diciendo que es un capricho y va indicando a los otros dos niños qué dibujar. Cuando llegan al punto de “sacar un diez en el colegio” Santiago me mira con extrañeza y me dice “eso es un derecho ¿cierto?”, y yo le pregunto “¿Por qué es un derecho?”, a lo que él me dice “¡ah! pues porque uno necesita sacar diez para pasar el año”, le digo entonces que lo deje para el lado de derechos, si así lo considera. Santiago indica a una de las niñas que dibuje a un niño con una hoja y un diez, una de las niñas comienza a dibujar. Mientras los niños pueden repartirse más fácil las tareas para pintar y dibujar, las niñas discuten constantemente por quien pinta cada cosa y por el espacio en el cartel.

Uno de los niños más grandes dice a las niñas “pueden dibujar una familia desalojada por la policía” a lo que yo le pregunto “¿Por qué dibujarlo en el lado [de la cartelera asignada a] los derechos?” él me mira y no me responde nada.

Luego Santiago me empieza a nombrar lo que ya habían dibujado, cuando llega al del niño volando dice “¿qué tal quedo ese niño volando?, quedo vacano ¿no?”, yo le pregunto “¿y por qué volar es un capricho?”, a lo que

me contesta “porque volar es capricho de niños ricos, nosotros los niños pobres no podemos comprarlo así lo necesitamos”.

Uno de los niños ayudó a las niñas pintando algunas imágenes, puesto que ellas no habían avanzado mucho con su parte, el de los derechos. En el dibujo del derecho a la comida, Santiago comentó “Cosio (así le llaman en el salón al joven) dibuje ahí a un niño comiendo un plato con hartas lentejas, que lo alimente”. Luego de que lo dibujó, las niñas empezaron a pintarlo, al rato todas se dedicaron a combinar colores y se olvidaron casi por completo de la cartelera. Como llegó la hora de salida, y algunos padres ya estaban subiendo por los niños y niñas, Amalia dio la indicación de parar la actividad y comentó que la otra clase continuarían con el ejercicio, solicitó los materiales y las carteleras, y que los niños se lavaran las manos. Este momento fue de gran dispersión, unos niños entraban y salían, otros jugaban, mientras otros recogían materiales. (Registro de campo N° 2, 2014)

En esta observación se hacen evidentes diferentes elementos los cuales es necesario revisar detenidamente. En primer lugar, el ambiente de desatención hacia lo que decía la docente fue permanente durante toda la actividad. Desde el inicio los niños y niñas estaban concentrados en otras cuestiones como dialogar con sus compañeros, dibujar o escribir en sus cuadernos y solo mantenían momentos espontáneos de atención frente a las explicaciones que hacía Amalia. Lo anterior puede deberse en parte a que el discurso de los derechos es de un carácter bastante abstracto para los niños, ellos no lograron realizar una conexión entre lo expuesto sobre los derechos, con situaciones concretas de su cotidianidad. Así mismo, no les era claro la importancia o necesidad de reconocer que era un derecho y su diferencia con el capricho.

Hablar desde los derechos implica un reconocimiento del garante, es decir el Estado, y su deber de que sean cumplidos. Esta figura institucional no es perceptible de manera concreta por los niños en su diario vivir, por lo tanto les es más difícil comprender a quién y cómo debe exigirse el cumplimiento de sus derechos.

Aunque Amalia intentó recopilar los saberes previos de los niños, un elemento clave a la hora de trabajar desde la educación popular, el carácter abstracto de este discurso dejó ver las limitaciones de esta estrategia. Para los niños, la pregunta ¿Cómo saber que es un derecho?, significa muy poco y no lograron contestar mínimamente desde su espontaneidad o creencia. Como se hizo evidente, quienes hicieron la tarea, terminaron consultando en otras fuentes qué era un derecho, generándose más una reproducción del discurso adulto que una exposición propia sobre lo que se sabe del tema.

De igual manera, las preguntas planteadas por la líder juvenil a lo largo de la sesión potenciaron muy poco la discusión o el debate, el cual es uno de los objetivos de la educación popular. La mayoría de estos cuestionamientos tenían ya una respuesta preestablecida, la cual cuando no era reproducida por los niños, la docente optaba por exponer la afirmación que ella esperaba. Este hecho potenció aún más la desatención y distracción por parte de los niños.

Al respecto de la definición de los derechos como “aquello que se necesita para estar bien”, como se hizo evidente en la observación, es una definición algo ambigua, la cual puede ser interpretada subjetivamente de muchas maneras. La docente considera que dentro de la lista que planteó, “sacar diez en el colegio” es considerado un capricho, pero para Santiago, el estudio es una actividad importante, por tanto sacar buenas calificaciones es algo necesario para estar bien. Dicha interpretación puede ocurrir igualmente con muchos de los caprichos señalados en la sesión observada. Se corre entonces el riesgo de imponer un pensamiento adulto sobre las interpretaciones de los niños, ya que se evidencia desde la docente una construcción propia sobre lo que se cataloga como necesidad, desconociendo el sentido de necesidad propio de los niños y niñas.

De igual manera es evidente en este discurso de los derechos, la existencia de términos desconocidos para los niños y niñas. Uno de ellos fue el de “recreación”, la mayoría de los integrantes del grupo desconocía que significaba esta palabra. No obstante este hecho potenció el diálogo y apoyo entre pares, cuando Santiago desde su conocimiento y experiencia explicó a sus compañeras el significado de ese término. Esto evidencia la importancia de incentivar ejercicios de diálogo entre pares, los cuales demuestran los niveles de conocimiento que los niños tienen sobre la cotidianidad y los discursos que les rodean.

Finalmente se hace necesario resaltar el reconocimiento que tienen los niños sobre sus condiciones socioeconómicas, el cual muchas veces es poco reconocida por los adultos que les rodean. Esto fue evidente en comentarios de los niños respecto a los desalojos policiales, o la imposibilidad de los niños pobres de acceder a vuelos en helicóptero, aunque en algún momento lleguen a necesitarlos. Estos comentarios evidencian los saberes acerca de las condiciones de vida que los infantes construyen en su interacción con el mundo social y los agentes partícipes del mismo.

Para efectos de contrastar y analizar otros posibles puntos y aportes, se exponen a continuación las notas de otra sesión de formación de derechos, desarrollada el día 15 de mayo.

Amalia llega al salón, algunos de los niños se lanzan a ella a saludarla, otros se mantienen en su lugar. La docente escribe en el tablero “derechos del niño y la niña” y le pide a los niños que saquen el cuaderno con el que trabajan con ella (lo cual no es muy claro, si es en la materia de Ética y valores, o Geografía, o Historia). Luego les pide que alguno lea lo primero que escribieron en ese cuaderno. Juan grita: “¡yo! Yo no sé” y se ríe. Carlos se ofrece hablar, sin embargo todos los niños están hablando entre ellos, otros están pintando y escribiendo. Amalia alza la voz y dice: “por favor respeten que Carlos está hablando”. Carlos hace la lectura acerca de la diferencia entre derechos y caprichos. Amalia les dice a los niños que va a hacer un dictado, sin embargo se les dificulta bastante seguirla, por ello opta por copiar en el tablero lo siguiente: “desde que nacen todos y todas los niños y niñas del mundo tienen derechos, los derechos son para todos y todas sin importar la etnia, el sexo, la religión, la cultura o las formas de pensar. (A estos aspectos le pone un punto verde, es decir a etnia, sexo, religión, cultura o formas de pensar).

Mientras escribían Sergio lee y pregunta “¿sexo?”, y pone cara de sorprendido. Amalia le contesta: “sí, si tú eres hombre o mujer”, Carlos dice “yo soy mujer” y se ríe. Amalia pregunta “¿saben que es la etnia?” A lo que Carlos comenta: “¿hernia?”. A lo que ella responde: “No, eso es una enfermedad, etnia es... ¿Cuál es mi color de piel?, los ojos... depende de mi cultura. No se dice raza, porque eso es de animales”. Los niños no hacen ningún comentario, especialmente porque la mayoría de ellos están concentrados en terminar de escribir lo que está en el tablero. Amalia posteriormente pregunta: “¿cuántos puntos verdes hay?”, los niños cuentan en voz alta y dicen: “¡cinco puntos!”. Ante ello Amalia comenta: “exacto, eso corresponde a las diferencias, vamos a escoger tres y vamos hacer un ejercicio, y ya les explico que es raza”. Ante ello Manuela comenta: “color de raza, de piel”. A ello Anny dice: “como soy yo ¿cierto? ¿Cómo es la etnia de Sergio? (le pide el favor de pasar al frente) es de piel trigueña, ojos oscuros, delgado”. Y luego describe a Carlos y a Lucia. Luego dice: “¿y el sexo?” Ante la pregunta Sergio nuevamente pone cara de sorprendido y se tapa la boca. Ante ello Amalia dice: “Carlos es hombre, Sergio hombre y Lucia mujer, y la ¿religión?”, Santiago dice: “católicos todos”. A lo que Lucia dice: “no mijito, no todos”. Amalia les pregunta a cada uno la religión, Lucia dice que es católica, Carlos, evangélico y Sergio, católico. Amalia le pide a cada uno hacer el mismo ejercicio, señalar su sexo, etnia y religión en el cuaderno.

Antes de seguir Amalia les explica qué son las formas de pensar, concepto que se encuentra en el texto que copió en el tablero. Ella comenta que se refiere a la opinión, al ser de cada uno y de los otros y pregunta “si a un niño le pegan ¿yo que hago? ¿Lo impido, o no me importa?”. Ante eso Santiago comenta: “No, le digo ¡dele duro!” y se ríe.

Luego copia la docente en el tablero “Ejercicio. Descríbete a ti mismo o misma teniendo en cuenta las palabras marcadas con el punto verde.” Ante eso Pedro (niño indígena) comenta, “todos son mestizos.”

Cada uno comenzó hacer la actividad, unos estaban dispersos y otros jugando. Amalia comentó: “Los que ya terminaron escriban lo que voy a copiar en negro, y cuando terminen les paso esta hojita (les muestra una hoja) para que la peguen en el cuaderno y lo colorean, el dibujo, como quieran.” Escribió: “sin importar la condición económica todo niño y toda niña debe poder desarrollar de forma libre su personalidad y tener una familia, donde le brinden un ambiente amoroso y comprensivo. Cuando la familia no pueda hacerse responsable por el desarrollo y educación del niño o la niña, el responsable de garantizarlo es el Estado”. Luego les dijo: “la palabra que no sepan, yo se las explico”, ante ello Juan comentó: “lo económico”. Amalia les responde: “cuando hablo de la condición económica, quiere decir...” y Santiago la interrumpe diciendo: “¡la plata!”. A ello Amalia contesta: “exacto la plata, si tengo poquita o mucha, no importa, tengo derecho a ser como soy, si no hago daño a los demás, [aunque] me [guste] gritar mucho, dibujar...”.

La hoja con el dibujo de una Mafalda que se le entrego a los niños, contenía cifras sobre violación de derechos humanos a niños y niñas, están eran: “De los 2.5 millones de desplazados el 48% y 55% son niñas. Entre 11.000 y 14.000 niños y niñas están vinculados al conflicto armado. Entre los 11 y 17 años, 3 millones de niños y niñas no van a la escuela. En Colombia entre 15.000 y 30.000 niños están en la calle en condiciones de pobreza.”

Amalia pasó a explicar la parte que había escrito, en la cual si la familia no podía hacerse cargo de un niño o niña el Estado debía hacerlo, así que comentó: “¿Qué pasa si un bebe está solito?”. Varios en coro contestaron: “se muere”. Sin embargo Santiago comentó: “no, si hay alguien de buen corazón lo lleva al bienestar<sup>8</sup>”. A lo cual Anny le responde: “sí, pero ¿si esta solo?” Santiago entonces reafirma la respuesta: “se muere”. Amalia intervino entonces: “cuando un niño esta pequeño y si no tiene plata para llevarlo a estudiar o comer, está el Estado, que son muchas personas, que ayudan a que el niño crezca, vamos a explicar la hoja que les di (la de Mafalda con los datos)”. A lo cual Santiago responde: “yo ya se, que hay muchos pobres que no tienen nada”. Amalia pregunta: “y eso ¿Dónde pasa?” Algunos niños contestan en coro: “En Colombia”. Amalia lee entonces cada una de las cifras allí escritas, sin embargo la mayoría de los niños no está prestando atención a sus palabras, están terminando de copiar, o coloreando el dibujo o hablando con sus compañeros. Al finalizar la clase muchas de las hojas terminan en el piso o en la basura y no en el cuaderno pegadas como pidió Amalia. Finalmente ella les indica: “Van a escribir como me siento y pienso luego de ver eso, o que les gustaría hacer para que eso cambiara”. Sin embargo, como ya es la hora de recreo, Amalia les dice que pueden salir a descanso, pero antes deben mostrarle el cuaderno con la copia de lo que ella escribió en el tablero, para poder salir. Cada niño y niña copia afanosamente y le muestra el cuaderno a la docente, van saliendo paulatinamente al patio. (Registro de campo N° 8, 2014)

---

<sup>8</sup> Refiriéndose a la Instituto del Bienestar Familia, ente estatal responsable de la infancia en Colombia

De la anterior se pueden desglosar algunos puntos importantes para el análisis. En primer lugar es necesario resaltar la continuidad en la actitud de los niños frente al tema de los derechos, presentando poca disposición y atención sobre lo que se está trabajando. Como ya se señaló más arriba, ello muy posiblemente a que no existe una conexión entre el lenguaje del niño, y la abstracción que hace el discurso de los derechos, de las situaciones cotidianas que esta población vive.

De igual manera se hace reiterado el uso de conceptos que son difíciles de entender desde experiencias de la vida cotidiana como Estado, cultura, etnia, entre otros. Al trabajar estos rasgos de la identidad, los cuales se resaltan desde el discurso de los derechos, se desconoce las características desde las cuales los infantes constituyen su identidad. Siendo el objetivo de la primera parte de la sesión que los niños reconocieran los rasgos de su identidad, hubiese sido tal vez más productivo y cercano para ellos hablar sobre sus particularidades físicas, sus gustos, intereses, actividades favoritas, sus miedos, entre otros.

En tercera instancia, no es claro el objetivo del dictado y posterior transcripción en el tablero que debían copiar los niños. ¿Por qué es importante que ellos tengan ese registro en sus cuadernos? Además porque ese ejercicio de escribir desvió a los niños y niñas de las explicaciones y diálogos que Amalia intentaba desarrollar en la sesión. Lo anterior es importante tenerlo en cuenta para no confundir el desarrollo de una propuesta desde la educación popular, con una educación de tipo bancario, pero que en lugar de transmitir los saberes hegemónicos, infunde los conocimientos que se consideran “salvadores”. Esta trasgresión del discurso de la educación popular, puede llevar en su confusión a ubicar nuevamente al educando y educador en una relación vertical. Ya advertía Freire ([1970] 1975) del riesgo de confundir una educación que contiene una visión rígida de lo que el maestro considera “políticamente correcto”, y una real educación popular que persigue la generación de diálogos que le permita a los educandos tomar conciencia de sus condiciones objetivas de existencia.

Nuevamente en esta sesión los niños demostraron que poseen saberes acerca de los términos de los discursos que los rodean. Fue el caso de Santiago y su explicación sobre el significado del carácter económico, también su referencia a instituciones estatales y el rol que estas tienen, como fue la mención del Bienestar familiar en el cuidado de los niños abandonados. También fue evidente el caso de Pedro, al señalar la etnia de sus compañeros

como mestizos, en comparación de él que es indígena. Este hecho además permite mostrar un principio clave de la educación popular, y es que el maestro no es el único poseedor de los saberes, sino que los estudiantes desde su experiencia cotidiana también construyen conocimientos igualmente válidos y que están en capacidad de compartir.

Lo anterior además refleja como las categorías de clase y etnia marcan profundamente, tanto a los adultos como a los niños, las experiencias y construcciones que hacen sobre la realidad. Los niños no hubiesen señalado las afirmaciones ya descritas sino estuviesen enmarcados dentro de una condición de clase específica, que los pone en contacto con situaciones de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad. De igual manera Pedro, que es un niño de la comunidad indígena nasa, pero quien habita en un lugar que no es su territorio ancestral de origen y se ha visto forzado a encajar en las dinámicas de una ciudad como Cali, construye también de manera particular su experiencia, la cual está atravesada por la pobreza, pero sumado a ello, el rechazo en muchas ocasiones por su condición indígena, la cual muchos sectores aún señalan como una característica de inferioridad.

Se considera por tanto indispensable que dentro del trabajo de educación popular que este proyecto pretende, se realice un ejercicio de reflexión intensa tanto de los docentes como al interior del propio colectivo infantil sobre estas categorías, las cuales contribuyen a configurar la experiencia de ser niño y niña en Cali, en la comuna 18. Esto si tenemos en cuenta lo manifestado sobre las representaciones sociales las cuales se construyen continuamente en la interacción social, permitiendo la comprensión de la realidad y la comunicación entre individuos. Por tanto es necesario retomar las experiencias concretas de la infancia, las cuales se desarrollan en el marco de las categorías de género, clase y etnia, y que a su vez construyen diversas representaciones sobre lo que es el niño y la niña. Lo anterior con el fin de reconocer dichas representaciones y generar, por una parte, procesos de concientización que permitan una mejor contextualización del tema de los derechos para los niños, y en segunda medida potencien una real transformación de la realidad que afecta a la infancia.

Finalmente tampoco fue claro el objetivo de la hoja con los datos que se entregó, la cual contenía cifras sobre violación de derechos de los niños en Colombia. ¿Qué puede decirles esos datos a los niños?, ¿Les genera algún sentimiento o pensamiento como para escribir alguna propuesta de incidencia sobre esas problemáticas?, ¿cobran para ellos un

sentido real esas cifras? Difícilmente la lectura de estos datos contiene un significado para los infantes, ello explícito en la respuesta tajante de Santiago para cortar el tema: “yo ya sé, que hay muchos pobres que no tienen nada”. En ese sentido, el abordar las situaciones problemáticas que atraviesa en el país la infancia, desde estos discursos tan abstractos, genera más que un proceso de concientización, un distanciamiento y desinterés por estos hechos, como se hizo evidente en el registro presentado.

Las dos observaciones reflejan, más que una incapacidad de los niños para aprender sobre los derechos, evidencia una desconexión o conflicto entre el lenguaje que emplean los niños para hablar sobre las situaciones que diariamente les afectan, y los términos sobre los cuales se basa el discurso de los derechos de los niños. Indudablemente se demuestra con estas sencillas observaciones, que estos responden a una construcción desde la perspectiva adulta, que muy poco recoge las formas en que los niños elaboran sus saberes sociales. Con ello no quiere negarse la importancia y el impacto positivo que ha generado la proclamación de los derechos del niño, sin embargo esta desconexión es un hecho que no puede desconocerse, más al pretender incluir el tema de los derechos en la formación de los niños y niñas.

Para desarrollar la agenda de trabajo hasta ahora expuesta, la organización ha debido acudir a diferentes estrategias de financiación, con el fin de agenciar con efectividad sus propuestas educativas. A continuación se reflexionará sobre este punto y las posibles formas en que dichas estrategias pueden incidir en la autonomía de CECUCOL.

### **Los diferentes sentidos acerca de lo que es ser niño y niña en CECUCOL**

Al interior de la propuesta educativa y política de CECUCOL se han desarrollado diferentes visiones sobre la infancia, las cuales confluyen, se tocan en ciertos puntos, pero se distancian en otros. Así los diversos actores que han sido partícipes de esta propuesta, han construido concepciones alrededor de la infancia, basándose en sus experiencias de vida, las formas en que vivieron la infancia y su relación con las ideas de niños que circulan en el mundo social.

En ese sentido desde los discursos y prácticas que sostienen los adultos que confluyen a CECUCOL, son distinguibles por lo menos tres concepciones acerca de lo que es la infancia, las cuales responden a construcciones enmarcadas en condiciones específicas de género, etnia y clase, que producen y re-producen por ende ideas específicas de ver a los

niños y las niñas. Estas como hemos señalado ya, no mantienen fronteras definidas, por el contrario en diversos puntos se acercan y distancian. Una primera idea gira en torno al niño como sujeto político, con capacidad de acción y transformación de su entorno. La segunda idea que circula, está muy relacionada a la concepción moderna de infancia, la cual impulsa el obligatorio cuidado y protección de los niños de los peligros sociales, confinando su socialización a la esfera privada. Finalmente junto a esta última idea, circula una visión del niño desde el adulto que será, un adulto que por las condiciones estructurales complejas que lo rodean, se teme pueda llegar a ser un sujeto peligroso, y por ende es necesario contenerlo y educarlo para salvar su futuro. A continuación analizamos a profundidad cada uno de estos perfiles.

*Los niños y niñas como protagonistas en su territorio. La concepción de infancia como sujetos políticos*

Para lograr comprender esta visión de los niños y las niñas, es necesario retomar el testimonio de la líder principal de esta organización. Para Esperanza desde su recorrido personal y político, el cual ha estado ligado a la militancia desde la teología de la liberación y la opción por lo pobres desde una lectura de lucha de clases, indudablemente la formación política debe ser un componente importante en el trabajo con la población de los sectores marginales. En ese sentido destaca la educación popular como una propuesta que permite el ejercicio de concientización, para que los sujetos reconozcan sus condiciones objetivas de vida, y formulen alternativas críticas de transformación de las mismas.

Teniendo en cuenta entonces el énfasis que ha tenido el carácter político en la vida de esta líder, y su participación desde muy joven en los espacios de educación popular en las comunidades de base eclesíásticas, es comprensible la definición de infancia, que maneja desde su discurso

Entonces para nosotros, los niños, las niñas y los jóvenes son actores y actoras ¿cierto? fundamentales y transformadores. Son sujetos políticos que propician, promueven y generan cambios, cambio social, cambio político, aún pueden generar también cambio económico. Entonces para nosotros los niños, las niñas y los jóvenes son protagonistas, y ser protagonistas implica realmente participar, ser actor activo y decisivo ¿cierto? en los territorios, en las comunidades. Y digamos tenemos claro que eso, [los niños] no lo vamos hacer nosotros solitos, por eso es importante que los niños y las niñas con los cuales nosotros estamos, los jóvenes, estén articulados e inmersos en el movimiento popular ¿cierto? con otros actores, con los campesinos, con los indígenas, con los trabajadores. Por eso nosotros desde las apuestas que

hacemos con los niños y las niñas participamos activamente en las propuestas que plantea el movimiento popular del país. (Esperanza, 2014, entrevista)

Es bajo la idea de formación de sujetos lectores y transformadores de su realidad que se entiende CECUCOL, pues como lo comenta Alfonso Torres (2007) acerca de la educación popular,

Para Paulo Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos ‘aprendan a leer la realidad para escribir su historia’. Esto supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de ‘inéditos viables’; en torno a dicha acción y reflexión y a través del dialogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos. (Torres, 2007: 29-30).

Es entonces en el ejercicio dialógico sobre la realidad del mundo que maestros y estudiantes a la par, van entendiendo críticamente las condiciones en las que habitan cotidianamente, y en ese sentido construyen propuestas de cambio que aparentemente son utópicas, pero sin las cuales no podría seguirse el camino por la conformación de un mundo diferente, el que sueñan las clases marginadas.

En ese sentido por una parte, se quiere romper con la idea de que el niño y la niña no pueden participar de la esfera política, asumiéndolos como sujetos incapaces de participar en los debates acerca de las situaciones que les acontecen. Se entiende desde el discurso de los principales líderes de la organización, al niño y la niña como sujetos que pueden llegar hacer planteamientos críticos sobre su realidad y gestionar propuestas de cambio sobre las condiciones de vida que los oprimen; se les entiende concretamente como protagonistas no del futuro, sino del presente que viven.

Para lograr constituir ese sujeto político se considera necesario, brindar espacios que les permita a los niños y niñas expresarse libremente acerca de lo que acontece en su realidad. Donde a su vez sean escenarios en los que ellos puedan aprender acerca de la situación de su comunidad, y desarrollen actitudes solidarias que les permita situarse en el lugar del otro. De allí las iniciativas artísticas y culturales, donde se configuran esos espacios de expresión y concientización social. Igual papel cumple el trabajo alrededor de los derechos, a través del cual se busca que los niños reconozcan y comprendan las dinámicas sociales desiguales que vive la infancia del sector, del país y el mundo;

generando posibles propuestas para exigir el respeto de sus derechos, incidiendo en el cambio de su realidad.

No obstante, Esperanza señala que puede caerse en la confusión de los niños como sujetos políticos y el uso político de estos. Ella entiende esta diferencia, en el sentido en que

El niño y la niña como sujeto político es cuando el niño digamos tiene una conciencia social y puede digamos expresarse, decidir, o sea participar, pero con poder de voz, de voto ¿cierto? de decisión. Cuando los niños los usan políticamente –uno también puede caer en ese error ¿cierto?- es entonces que el niño hable en un espacio, o que al niño digamos lo pongamos hablar de acuerdo a nuestro lenguaje, de acuerdo a nuestro pensamiento adulto, pero con nuestra forma de ver y pensar el mundo. (Esperanza, 2014, entrevista)

Esta líder señala, que este fenómeno se presenta especialmente al interior de los espacios estatales o de las ONG's, aunque no descarta se vivencie también en el seno de espacios comunitarios y populares como CECUCOL. Para profundizar sobre este punto, es necesario revisar no solo el discurso sino también las prácticas concretas al interior de la organización.

En primer lugar, teniendo en cuenta las observaciones ya expuestas sobre el trabajo de derechos, es evidente la difícil diferenciación en la práctica entre la formación, la cual está enmarcada en un tipo determinado de discurso, que se considera “políticamente correcto” y el desarrollo de un sujeto político. Desde las observaciones expuestas, en algunos momentos ¿no se hizo hablar a los niños desde el lenguaje adulto? Aparentemente si, las abstracciones que hace el discurso de los derechos sobre las condiciones de los niños, ocasiona la desconexión que ya mencionamos entre el lenguaje de los niños y el análisis de las problemáticas que lo afectan. Esto genera que se termine imponiendo un discurso, lenguaje o formas de entender el mundo sobre los niños y niñas.

Me referiré a dos eventos desarrollados en CECUCOL, para ahondar en esta reflexión, los cuales tenían la intención de contribuir justamente en la formación política de los niños, siguiendo la idea de estos como actores incidentes en su territorio.

El primero de ellos, fue la participación de los niños y las niñas en la marcha nacional de día del trabajo, la cual se celebra el primer día del mes de mayo. A este evento CECUCOL convocó a las mujeres con las que trabaja, algunos habitantes del sector rural de Pance, con los cuales esta líder también mantiene fuertes vínculos, y finalmente se invitó a los niños más grandes y jóvenes que integran CECUCOL. Debido a las situaciones de

desorden público que generalmente se presenta en esta marcha, no asistieron muchos de los niños, solo seis.

Los niños estaban muy emocionados por asistir a la marcha, esto debido a que iban a participar con sus rostros pintados, usando cornetas y no iban a estar bajo la vigilancia de sus padres, lo cual les entregaba cierto espacio de libertad. Además era la primera vez para algunos que participaban en un evento de este tipo, donde podían desfilan por la calle, junto a varias personas, cantando y gritando, sin mayor restricción. Junto a lo anterior, era la posibilidad de salir del entorno cotidiano del barrio, en compañía de otros adultos que no eran precisamente sus padres.

Es importante señalar que ninguno de los padres de los niños asistió junto con ellos a la marcha, unos porque debían trabajar o hacer labores en casa. Otros porque al ser un día festivo, se presenta como la ocasión para descansar en casa de la rutina diaria, como encaminarse a trabajar, usar transporte público, entre otros aspectos. Este hecho evidencia por una parte la confianza de los padres sobre los integrantes de CECUCOL, al permitir que sus hijos asistan con ellos a eventos como este, a pesar de conocer los posibles brotes de desorden público que se pueden generar. No obstante, también refleja una corta incidencia política de la organización sobre las familias, o la tímida vinculación y apoyo de estas con el trabajo político que lleva a cabo CECUCOL.

La asistencia de los infantes a esta marcha iba de la mano con la idea de que los niños y niñas deben participar de los procesos del movimiento social colombiano, como elemento constitutivo de su formación política. No obstante, al momento de preguntar a los niños las razones por las que decidieron venir, no tenían claro el objetivo de su participación. Solo dos de los más grandes, Manuela y Santiago, expresaban que iban a marchar por el respeto a sus derechos, mas no conocían con exactitud que se conmemoraba ese día.

Sin embargo, el participar de esta marcha fue la posibilidad, por una parte de estrechar los vínculos de confianza con los líderes y adultos de la organización; pero también les brindo la posibilidad de conocer otros escenarios de la ciudad, ver otros colectivos, como los trabajadores, mujeres e indígenas; a su vez les permitió sentir en carne propia el ejercicio represivo de la fuerza policial. Aunque en un primer momento se asustaron bastante, cuando en un punto de la marcha se lanzó gases lacrimógenos sin razón

aparente, y se aferraron a nosotros muy temerosos, terminado el incidente comentaban emocionados como los policías lanzaban los gases y como habían huido asustados hacia los adultos que estaba a cargo de su cuidado. Dramatizaban de forma exagerada su actitud y el temor que habían sentido, y como la gente había reaccionado corriendo ante la acción de la policía. Este episodio sin lugar a dudas nuevo para ellos, trascendió como una situación significativa en sus vidas.



**Autor:** Evelyn Camargo. Marcha Conmemoración día del trabajo

En ese sentido, aunque la participación del evento de estos niños les permitió reconocer otras voces, escenarios y personajes de la vida social, y se convirtió en la posibilidad de interactuar más cercanamente con espacios más allá del barrio; era poco claro para ellos el sentido de asistir a esa marcha y los objetivos de la misma. De esta manera aunque se amplió la experiencia social de los niños, la poca claridad de ellos sobre su presencia en dicha marcha, llega a distorsionar la figura de sujetos políticos que de ellos se busca construir.

Por tanto, desde estas experiencias narradas, se hace visible que a pesar que la academia ha desarrollado ampliamente la idea de los niños como protagonistas de la escena social, concepto que ha tomado cada vez más fuerza, los riesgos de influir significativamente los discursos, lenguajes y formas de pensar de los niños, desde las

perspectivas adultas, obstaculizan la posibilidad de que estos se expresen y participen autónomamente en su medio social. Lo anterior teniendo en cuenta la posición subordinada que históricamente ha ocupado la infancia, y por ende el papel tutelar que desde tiempos atrás se han adjudicado los adultos para con los más pequeños. Parece trazarse una línea muy fina, difícil de distinguir, entre brindar las posibilidades para la participación infantil y la adaptación del lenguaje del niño y la niña a un discurso adulto. Por ende es necesario, desde la academia y la recreación de experiencias, seguir explorando metodológicamente las implicaciones de precisar a los niños como protagonistas y las formas en que se posibilita su participación.

El segundo evento, fue la celebración del día del niño, buscando vincularlo al ejercicio de reconocimiento y cumplimiento de los derechos de la infancia, por parte de la comunidad. Esta actividad iba a llevarse a cabo en plazoleta del barrio Lourdes, para que todos los adultos y niños del sector pudiesen participar. No obstante el mal clima de ese día, que fue de constante lluvia, obligo a llevar a cabo el evento en las instalaciones de CECUCOL. En la primera parte del día, Amalia hizo un ejercicio de reconocimiento, en el cual los niños ubicados en círculo, iban pasando un rollo de lana, el cual sujetaban por un extremo. Así se fue conformando una gran telaraña, donde cada niño escogía entregar a otro compañero la bola de lana, indicando antes su nombre y un rasgo que considerara caracteriza su personalidad.



**Autora:** Evelyn Camargo Cala (celebración del día de los niños en CECUCOL)

Los niños en su mayoría se mostraron tímidos cuando les correspondía hablar, no querían que les entregaran la lana. Los más grandes ante la espera por su turno se mostraban aburridos, esto teniendo en cuenta que estaban participando los niños de todos los cursos, desde el grado preescolar hasta el grado cuarto, lo cual hacía más lento el proceso. No obstante, se evidenciaron frente a esta situación ejercicios de solidaridad de los niños más grandes, donde de manera autónoma y desde su iniciativa ayudaban a los pequeños para que pudiesen pasar entre la telaraña, y hacer la entrega. O de igual manera entre quienes ya sujetaban parte de la red, se ponían de acuerdo para subir o bajar las cuerdas para que los niños pudiesen pasar y no tropezaran. Este hecho fue significativo, desde la formación política que pretende la organización, donde estas acciones de solidaridad se tornan en ejercicios en que los niños se descentran de sus intereses, para ubicarse en las dificultades de las personas que le rodean.

En la siguiente parte del día se organizaron espacios de interés sobre varias temáticas, las cuales giraban en torno a los derechos, estos se ubicaron en lugares específicos de CECUCOL como el patio, el restaurante y en algunos salones. En un espacio, el cual se me encargó, se debía trabajar la importancia de los derechos fundamentales tales como, el derecho a tener una familia, salud, educación, una identidad, un nombre, espacios de recreación, entre otros. En otro espacio se trabajó los derechos de participación que enuncia la Convención, a cargo de Amalia. Un tercer espacio trabajaba la importancia de la defensa de los derechos, el cual dirigió la docente Patricia. Y finalmente un espacio dirigido a la agricultura urbana y la soberanía alimentaria que lideró Esperanza. La idea era que los niños rotaran por los distintos escenarios, no obstante la desorganización logística en cuanto a la duración en cada lugar hizo que no fuese posible realizar la rotación.

En el centro que me correspondió propuse la elaboración de un títere, el cual los representaba. El propósito era generar un dialogo en el que los niños a medida que construían el títere, fueran contando aquellas elementos que necesitaban para vivir plenamente. Se buscaba partir de sus ideas y su experiencia, y aunque se lograron reconocer algunos elementos como la importancia de tener una familia, un nombre, ropa y un hogar, se les dificultó reconocer otros elementos. Esto debido a que el grupo que me correspondió

eran en su mayoría de preescolar, y estaban más emocionados en pintar y detallar su títere, que en seguir la conversación que yo proponía. Así que procuré no forzar el dialogo y dejar el espacio libre para que agregaran todos los elementos a sus títeres que los identificaran y los hicieran sentir felices.

Tuve poca posibilidad de observar los otros escenarios. Pude notar que el espacio que dirigía Amalia estaba compuesto en su gran mayoría por jóvenes y niños grandes, donde se recurrió a la dramatización para ubicar situaciones conflictivas hipotéticas y buscar desde allí una posible solución.

En el espacio de agricultura urbana, los niños realizaron un mural sobre el territorio. Luego la líder Esperanza, en el momento que pude observar, compartía con los niños sus saberes sobre como cultivar en casa, el estado en que debía estar la tierra, los tipos de semillas, las características de las plantas, entre otros aspectos.

El centro de la docente Patricia no tuve la oportunidad de observarlo, ya que ella termino prácticamente al mismo tiempo que yo la sesión de trabajo, por tanto no me es posible dar mayores referentes sobre la actividad que allí se realizó.

Luego del almuerzo se organizaron diferentes espacios de expresión artística, a cargo de un grupo de jóvenes artistas cercanos a Amalia. Se conformaron escenarios de teatro, malabares, elaboración de manillas y de pintura mural. Fue un momento de carácter espontaneo y libre, los niños escogían en cuál de ellos querían participar, y tenían la posibilidad de cambiar en un momento dado de actividad si así lo deseaban. Los niños y niñas demostraban desde su participación gran alegría, no reflejaban tanta timidez en sus intervenciones y se mostraban entusiasmados de interactuar con las pinturas e instrumentos para malabares. De igual manera en cada uno de los espacios se evidenció una dirigencia flexible por parte de los jóvenes, quienes se acomodaban a las sugerencias o experimentos que manifestaban los niños, esto evidente especialmente en el grupo de teatro y malabares.

El espacio que tenía un esquema un poco más preestablecido era el de pintura mural, ya que contenía previamente las imágenes que los niños debían pintar. Estas hacían referencia a los derechos de los niños y la importancia de hacerlos cumplir. No obstante, desde la misma libertad que se les entregó a los infantes para pintar los dibujos, y acudiendo a su espontaneidad, a la final quedaron muy poco visibles los diseños previos del mural, los cuales se transformaron en una combinación exótica de colores y formas. Esto

ocurrido en parte porque no se hizo una explicación previa sobre el contenido del mural, ni el propósito que buscaba, por lo tanto los dibujos que este contenía no tenían mayor significado para los niños.

Con todo lo señalado hasta el momento es posible comprender que aunque dentro del discurso de los líderes de la organización acerca del niño como sujeto político, se pretenden cumplir ciertos objetivos y la consolidación de unas características y actitudes por parte de los niños, no son del todo congruentes con la práctica. Algunas estrategias empleadas para consolidar a los niños como actores sociales, y gestionar procesos de concientización, como pretende la educación popular, se desvían de dicho objetivo. Lo anterior en parte a la dificultad metodológica al momento de pretender dar voz a los niños y niñas, sujetos que a lo largo de la historia han ocupado un papel subordinado, siendo muy difícil desprenderse del papel tutorial que se adjudican los adultos. Se evidencia una claridad en cuanto al niño y niña que se busca formar y para el cual la educación popular se convierte en la mirada pedagógica más coherente. Sin embargo es necesaria una reflexión metodológica desde lo pedagógico, para lograr establecer una mejor coherencia y articulación entre las actividades y talleres que se planean y los postulados gruesos de la educación popular.

El más claro ejemplo de esta situación es el espacio de formación en derechos, el cual en variadas ocasiones terminó siendo una réplica del discurso y visión del adulto sobre los niños y niñas. Y no la expresión y diálogo desde la perspectiva infantil, sobre las condiciones de vida familiar y de la comunidad. Esto como ya se señaló reside en el carácter abstracto del discurso de los derechos, el cual se distancia bastante del lenguaje infantil. Frente a la dinámica del espacio de derechos, planteo algunas observaciones señaladas brevemente en el primer capítulo de este trabajo, que realiza Sánchez (2009), acerca de los niños como sujetos de derechos.

Por una parte este autor señala que los promotores de los derechos de los niños no han pensado a profundidad “¿Cómo se forman subjetivamente en el niño los derechos?” (Sánchez, 2004: 247) poniendo sobre la mesa la cuestión de que un niño o niña solo puede ser sujeto de derechos en la medida en que pueda ejercerlos, de lo contrario será únicamente titular de derechos, es decir, reconociendo teóricamente sus derechos, pero sin

reconocer y hacer efectivos los mecanismos para hacerlos cumplir, que es lo que a juicio del autor ocurre actualmente.

Este autor entiende el nacimiento de los derechos de los niños, los cuales a su juicio, nacen en un momento en el cual existía a nivel mundial una gran preocupación por las condiciones materiales en las cuales vivían los infantes. Lo cual necesariamente, no implicaba un real interés por la infancia, por el contrario, de trasfondo estaba la preocupación por el adulto que llegarían a ser esos niños y niñas, a lo que se le presta real interés es a la sociedad del futuro.

Es en ese sentido que el autor critica que los derechos son más una forma de compensar el descuido de las responsabilidades que el Estado y la familia tiene con los niños. Así los derechos son más un mecanismo para “suavizar” las condiciones de la infancia, los cuales están lejos de reflejar una real intensión de cambio del origen que producen esas condiciones de peligro.

De esta manera justifica el autor que el discurso de los derechos del niño responde a una visión del niño como un adulto en pequeño, en la medida en que “la reacción compensadora sobre los niños consiste en proyectar sobre ellos imágenes y representaciones, idearios, necesidades y utilidades más propias de los adultos pero impropias de los niños” (Sánchez, 2004: 262). Es decir, dicho tratamiento responde más al cuidado del adulto que llegará a ser el niño y la niña, pero no se da la posibilidad de que el niño proyecte y construya el adulto que desea ser. En ese sentido, por sí misma la Convención de los derechos de los niños, no transformará la difícil realidad actual que atraviesa la infancia, su función no es atacar el origen de la misma, sin con ello querer negar el papel de injerencia ideológica o moral que la Convención puede llegar a tener.

Continúa el autor manifestando que los derechos exige una distinción cuando de niños se trata, donde la posibilidad y mecanismos para ejercerlos están determinados por la edad. Lo fundamental en este caso es, más que conocer el listado de derechos que se poseen, propiciar mediante la relación con el adulto, es decir en la educación y socialización, que los niños y niñas tomen conciencia de los derechos y libertades que rigen la sociedad.

Es en su relación con la infancia que la sociedad adulta trasmite, comunica y comparte sus derechos y libertades. Y sería una abstracción y un artificio el suponer que los niños pueden adquirir derechos, la

conciencia y experiencia de sus derechos y libertades al margen de la sociedad y de su relación con el adulto, ya que los derechos y libertades ni se viven y ni se ejercen sino al interior de las relaciones sociales. (Sánchez, 2004: 270)

Es en ese sentido que el autor manifiesta que el niño y la niña no pueden adquirir derechos, o tomar conciencia sobre sus derechos fuera de las relaciones sociales. Por tanto, el niño y la niña aprenden en la socialización las condiciones para el ejercicio de los derechos. Es en la relación con los adultos y en el cumplimiento de las responsabilidades de estos para con la infancia, que el propio niño comprenderá las responsabilidades que acarrearán las libertades que se le permiten tener, libertades que deben ser conquistadas por medio de espacios de autonomía que la familia y la sociedad le brinda. De esta manera el autor manifiesta “En otras palabras, si el niño no es educado para devenir adulto, inexorablemente devendrá el adulto que los adultos han querido, y no el adulto que el niño quiere llegar a ser” (Sánchez, 2004:283)

No obstante, como los derechos no son el único eje de trabajo de la organización, es importante resaltar el papel permanente del arte y las manifestaciones culturales dentro de su agenda de trabajo. Como se hizo evidente desde los eventos y la experiencia de la Casa Taller, los espacios artísticos se han convertido para esta organización en vías muy útiles con las cuales desarrollar metodológicamente la propuesta de educación popular que pretenden. El arte y la cultura les han posibilitado fragmentar la educación bancaria inmersa dentro de los procesos educativos tradicionales, potenciando la expresión libre y creativa de los niños y niñas, lo cual ha contribuido a generar diferentes vías de comunicación con los diferentes actores que se relacionan: sus compañeros, líderes, talleristas, entre otros.

Finalmente es necesario señalar que esta ha sido una propuesta experimental que lleva más de dos décadas, reflexionándose y reinventándose desde su propia iniciativa, pero también adaptándose tras la influencia que ejercen sobre ella las circunstancias estructurales. En ese sentido es una apuesta popular y comunitaria que intenta responder a las demandas y problemáticas del sector, pero que a su vez se ve afectada por las mismas condiciones de vida de quienes hacen parte de la comunidad.

Sin embargo esta visión de infancia no circula sola, se conecta y distancia desencuentra con las visiones de otros actores de la organización y que por ende son necesarias revisar aquí. De esta manera a continuación esbozaremos, la idea reinante entre

algunas de las madres y habitantes del sector, de los niños y niñas como seres que es necesario proteger, muy de la mano con el concepto moderno de infancia, que confina su socialización a la esfera privada.

*¡Alguien quiere pensar en los niños! Visión de la infancia necesitada de protección*

Entre los discursos de los líderes y los padres de familia se evidencia una diferencia en la manera de manejar la relación de los niños con las problemáticas que viven. Aunque para los líderes de la organización si es necesario proteger a los niños de estas difíciles condiciones, no basta solo con ello. Es preciso además generar procesos de concientización que le permitan identificar las condiciones desiguales que los afectan y en esa medida plantear posibles alternativas de cambio.

Los padres en cambio, hacen más énfasis en la necesidad de proteger a los niños de las situaciones riesgosas, confinándolos a espacios seguros, como es en este caso CECUCOL. De esta manera, pueden desempeñar actividades diferentes que los alejen de los actores que en el sector cometen acciones ilícitas como el pandillismo y las drogas, y que puedan llegar a incitarlos a participar de estas.

No obstante, muchos padres y habitantes del sector apuntan que es la soledad en la que viven los niños, la causa principal que genera que ellos se acerquen a estas actividades peligrosas, que se vivencian en las calles. Esto en consonancia con la idea moderna de infancia expuesta en el primer capítulo de este trabajo, la cual impulsa la necesidad de proteger a los niños y niñas de los conflictos sociales, confinándolos a los espacios privados, como la escuela, para ser vigilados y controlados. Frente a ello Oscar, líder de la comuna señala

Uno de los problemas, (...) es porque en muchas familias los padres, me refiero a papá y mamá, les toca salir a buscar el sustento de sus hijos. Y dejan una gran cantidad de jóvenes, que en estas familias siempre tienen tres, cuatro hijos, y los dejan solos en las casas. Y tú sabes. El problema yo pienso que radica en los hogares, estos muchachos solos en la calle, (...) empiezan hacer cosas que verdaderamente más tarde no les va a favorecer en nada. (...) Pensamos es trabajar con todos estos jóvenes que (...) tienen el mayor tiempo libre, para que no caigan en esos pasos, de problemas de drogadicción. Porque los muchachos no caen porque ellos quieren, sino [que] estas personas que ejercen ese tráfico de drogas, es buscando y llamando a estos muchachos pa vincularlos. (Oscar, 2014, entrevista)

En ese sentido es evidente, el temor que se siente porque los niños y jóvenes caigan en estas redes de actividad ilegal. Por ende se realiza un esfuerzo por consolidar proyectos y programas que “rescaten” a la infancia y juventud de estos escenarios, siendo este uno de los papeles de CECUCOL dentro de la comuna, como lo manifiesta una de las madres entrevistada

Entonces no sé, pienso, que es como más de cada núcleo [familiar que] aproveche lo que tiene pues a la mano [talleres que ofrece CECUCOL y las instituciones estatales]. Estar los chicos en la calle representa inseguridad. O sea tanto para ellos, como para las personas en el entorno. (Lucero, 2014, entrevista)

Es por este motivo que muchos de los padres de los niños que estudian en la organización y varios de los habitantes del sector resaltan y agradecen la presencia de CECUCOL en la comuna. Debido a que lo entienden como un lugar seguro para sus hijos, y que además les brinda la posibilidad de formarse en actividades diferentes a las escolares, haciendo un uso más productivo del tiempo. Así lo manifiesta una de las madres de un estudiante de CECUCOL

[CECUCOL] es un colegio como pequeño, o sea cerrado. Están pendientes de si llegó o no llegó, de si le pasó algo. Mientras que en otros colegios, son mucho más grandes, y los profesores no se dan ni cuenta si estudian o no estudian. En cambio ahí [en CECUCOL] están pendientes. (...) A mí me parece bueno [CECUCOL] porque por la tarde si [mi hijo] se regresa al colegio está gastando el tiempo en algo provechoso para él, porque si no, llega a la casa a ver televisión, en cambio sí va al colegio ya se está haciendo [algo]” (Constanza, 2014, entrevista).

Como puede verse existe sobre CECUCOL una confianza por las alternativas que brinda para los niños y jóvenes, en ese sentido de igual manera comenta la madre y habitante del sector por más de 16 años, la señora Lucero

[Que Manuela, su hija esté en CECUCOL] implica que ella no esté en la calle tanto tiempo, porque sabe uno donde está, qué está haciendo y con quien está. (...) Es bueno, como te decía al principio, lo que pasa es que los chicos o no los chicos, las mamás de los chicos no hacen que el espacio [CECUCOL] se aproveche (...). Para mí realmente en la fundación como tal, ha sido una ayuda impresionante. En cuanto, respecto que Manuela es una niña que no sale a la calle a jugar, su juego es acá, sus actividades. Pues me gustaría verla jugando con muñecas pero ella prefiere los talleres, las manualidades pues bueno yo la dejo, el único compromiso es que lo que haga, lo haga a conciencia y lo disfrute ¿no? (Lucero, 2014, entrevista)

Así esa necesidad de proteger y cuidar a la infancia de las situaciones de violencia e inseguridad que se vivencian en el sector, pasa por situar a la propia organización como una contenedora del conflicto que se desarrolla en la comuna. Esta es quien cumple el papel de salvaguardar la infancia, mostrarles otras formas de vida, que permitan a futuro otro tipo de ciudadanos. De allí el sentido de confianza y agradecimiento de los habitantes y padres de familia, ya que entienden la educación y las experiencias artísticas de la organización como los caminos que aseguran otro porvenir.

En ese sentido, de esta idea de proteger a la infancia se desprende la tercera visión de la infancia, la cual es entendida desde el adulto que llegará a ser, el cual por tanto es necesario rescatar, proteger y educar. A continuación desarrollamos a profundidad este perfil.

*¡Es para que tengas un futuro mejor! La idea de la infancia desde el adulto que será*

Siempre los padres desean lo mejor para sus hijos, y no es un caso diferente el de los niños y niñas de CECUCOL, teniendo en cuenta las condiciones desiguales que pesan sobre sus vidas. Muchos de los habitantes del sector, padres y madres de familia, deben desempeñarse en múltiples trabajos para sostener sus hogares, no tienen tiempo para estar con sus hijos y ven por tanto en CECUCOL una posible salida a futuro, de sus condiciones actuales.

En ese sentido, se entiende que la infancia está en constante peligro de ser malformada, de caer en las manos peligrosas de la droga o el pandillismo, situaciones con las cuales los niños se enfrentan diariamente. Ellos deben ver las peleas, atracos, y consumidores de droga mientras transitan por el barrio. De allí el miedo que reside en los padres, que sus hijos al tener tiempo libre, se terminen inclinando por estas actividades, afectándose su futuro, de allí la necesidad de protegerlos.

Existe un miedo al adulto peligroso que puede llegar a ser el niño o la niña si transita por malos pasos, como comenta Oscar, el líder comunitario, al hablar sobre el impacto de CECUCOL en el sector

Es rescatar esos jóvenes, donde tienen tanto tiempo libre y quitarles ese espacio que tienen de andar en malos pasos. Vincularlos a la institución, para que desarrollen tanto esos programas que tiene CECUCOL, artísticos, culturales, lo mismo (...) con el deporte. Los muchachos van a tener los espacios ocupados todo el tiempo, su tiempo libre ¿sí? Entonces eso sería

como lo fundamental. Porque nosotros al arrancarle o rescatarle [a] los jóvenes todo ese tiempo libre, que tienen para hacer sus vainas. Los vamos a tener ocupados en algo, en un proceso. (Oscar, 2014, entrevista)

Para las líneas teóricas que han trabajado la idea del niño como actor social, esta sería la idea que justamente ha perpetuado históricamente a la infancia en la relegación y subordinación, y sería la premisa que los niega como sujetos, entrando en conflicto con la ya manifestada intencionalidad política de la organización aquí estudiada, que busca entender a los niños y niñas desde su propia capacidad de agencia. Ante esta idea, autoras como Pávez (2012), señala los peligros que acarrearán esta forma de pensar la infancia, acudiendo a varios teóricos para sostener su argumento; en ese sentido dice

Tal y como sostienen Gaitán (2006b: 50) y Rodríguez (2007: 54), estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil. Qvortrup (1992: 176) lo expresa así: ‘la idea de que importa el futuro de los niños es peligrosa desde un punto de vista ético, porque mide el bienestar del niño basándose en su vida futura y no en su bienestar presente. Esta opinión implica no estar interesado en el niño, sino, en los adultos’. La constante alusión al futuro y la consideración de las niñas y los niños como un ‘proyecto de persona’ o *becoming*, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido como consecuencia su exclusión de la vida social y pública. (Pávez, 2012:87)

Esta visión del niño como el adulto que será, encierra una preocupación por las formas de uso del tiempo libre infantil, esta visión no es homogénea al interior de la organización. Por una parte se considera que el empleo que por lo general hacen los niños de su tiempo es improductivo, al malgastarlo en juegos o actividades que no le permiten formarse desde disciplina y orden, pilares fundamentales para asegurar un óptimo futuro. Frente a esta visión una madre comenta

si los tienen en un colegio, uno respeta los horarios de descanso, pero si son horarios de clase de talleres, no pueden estar jugando sino con el profesor o la persona que les vaya a enseñar, si, entonces eso no me gusta [de los talleres], yo vengo lo recojo a la hora que es (...). Entonces imagínese en ese horario [el de los talleres] ellos están de oficio [ociosos] perdiendo tiempo, no me gusta. (...) Si les tuvieran una responsabilidad fija sería muy bueno, pero si los dejan así que hagan lo que quiera y el que quiso trabajar bien y el que no, que juegue, no me parece correcto. (Consuelo, 2014, entrevista)

Este testimonio evidencia, que la madre entrega una importancia fundamental a la disciplina y el uso productivo del tiempo del niño, formándolo correctamente para el futuro. Así mismo el juego para esta madre es una pérdida de tiempo, una actividad improductiva, lo cual también permite ver la idea de infancia que atraviesa su pensamiento, una cierta negación de la misma, pues dentro de la socialización, el juego es la herramienta clave que le posibilita al niño el conocimiento y reconocimiento del mundo. Es por medio del juego, que los niños recrean y transforman simbólicamente su realidad, lo cual ha sido negado en la idea moderna de infancia que se constituyó entre los siglos XVIII y XIX, a través de los regímenes de disciplina y control, donde una de sus principales prohibiciones está el juego infantil, como ya hemos expuesto, idea de infancia que es evidente, persiste en el pensamiento común actual.

Esta visión del uso del tiempo libre de los niños, se contrapone con la opinión de otros actores de la organización, como es el caso de la líder Esperanza, para quien contrario a esta madre, manifiesta una idea opuesta al respecto

se dice que para ocupar el tiempo libre de los niños, pero yo creo que los niños siempre están ocupados. A veces la mentalidad de la gente es que el niño está desocupado pero cuando un niño juega, está ocupado (...). Hay que cambiar como esa visión de que el niño, si un niño juega pelota, que si un niño está viendo un poco la televisión, o que si un niño está conversando, está jugando bola o rayuela o lo que sea, no está ocupado está desocupado. Pues en la figura del adulto lo que hace el niño es desocupación ¿cierto?, es que no tiene nada que hacer. Entonces nosotros (...) decimos, no es que el niño no tenga nada que hacer, lo que pasa es que lo que hace y también a veces lo que lo ponen hacer los adultos, no le permite gozar sus derechos. (Esperanza, 2014, entrevista).

Este punto del uso del tiempo libre de los niños, es una de las cuestiones que hacen distanciar las visiones que se tienen sobre la infancia. Donde por una parte se impulsa la participación de los niños en los talleres artísticos y culturales de CECUCOL, para “invertir” su tiempo libre en actividades productivas. Mientras que desde otras perspectivas, se generan estos espacios artísticos, no para únicamente controlar o salvar a los niños, sino también para generar vías de expresión sobre sus pensamientos y emociones. Esto con el fin de desarrollar a través del arte, ejercicios de sensibilización sobre sus condiciones de vida y las de las personas que les rodean.

Esta idea de la infancia como adulto que será es criticada por algunos integrantes de la organización, como es el caso del tallerista Camilo, quien hace pocos meses está trabajando dentro del proyecto de la Casa Taller, quien comenta

recuerdo bastante que muchas veces nos han mencionado que los niños son el futuro, pero (...) no se tiene en cuenta que son el presente. Y no hay que concebirlo que en un futuro van a ser personas, sino que en este momento ya tienen una realidad y hay que tratarlos como son en este momento, con su realidad (...). Los niños tienen muchas capacidades, que normalmente no se les trabajan, la mayoría de veces se cree que el niño no entiende, entonces se menos precia, (...). [Pero] pues aquí está Edison, que tiene como cuatro o cinco años, y él muchas veces hace mejor los trabajos manuales que los niños de doce. (...) Yo los veo [a los niños] con mucho potencial, que muchas veces se les corta como esas potencialidades, como desde el colegio, desde la casa, se suele ser muy coercitivo y no se genera eso. Pienso que (...) a través de todas estas iniciativas [como la de CECUCOL] realmente pueden tener muchas habilidades. (Camilo, 2014, entrevista).

De esta manera es posible entender como la idea de infancia, nunca es homogénea ni estática. Siempre al interior de todo espacio social los niños y niñas se mueven entre diferentes ideas que tienen los adultos sobre cómo deberían ser, cuáles son sus obligaciones, cómo deben pensar o actuar frente a ciertas situaciones, entre otras características. Como se hace evidente para el caso de CECUCOL, existen variadas concepciones sobre lo que es la infancia, las cuales se encuentran, distancian y confrontan. De igual manera estas ideas afectan en distintas medidas las relaciones que los adultos mantienen con los niños, y en ese sentido inciden significativamente en la construcción de la identidad de los infantes.

Es necesario insistir que estas concepciones de infancia se desenvuelven al interior de condiciones propias en las cuales se ha desarrollado la experiencia de vida de esta población adulta, como es la clase, el género y la etnia. Ellos sienten la necesidad de proteger y rescatar a la infancia en la medida que se enmarcan en una posición de clase de base, explotada y que vivencia condiciones fuertes de desigualdad, las cuales provocan a su vez un fuerte ejercicio de violencia, y las condiciones óptimas para la reproducción de conflictos sociales como el pandillismo o el narcotráfico. De igual manera al ser una comuna que acoge diversa población desplazada, especialmente indígenas y afrodescendientes, se configuran a su vez al interior del territorio, diversas representaciones sociales que nutren las concepciones de infancia aquí esbozadas.

Se consolidan ideas de infancia como sujetos que necesitan ser protegidos o rescatados de las difíciles condiciones del territorio, pero también como una infancia que puede llegar a ser peligrosa y que por ende es necesario resguardar, muy de la mano con las asociaciones que se hacen del afrodescendiente, del indígena o del pobre como sujeto peligroso. Finalmente se constituye la visión de los líderes de CECUCOL, y es la idea del niño y la niña como sujeto político, concepción que está atravesada también por una historia de vida particular de los protagonistas de esta organización. Lo anterior provoca así mismo una multiplicidad de infancias, niños y niñas que viven la experiencia de la infancia de distintas maneras, puesto que no es lo mismo ser niña, afrodescendiente y con una condición de clase explotada, que ser niño, indígena o mestizo. Es por tanto clave reconocer estas categorías dentro de la comprensión de la realidad y las vivencias de los habitantes de la comuna, para entender en parte el porqué de las concepciones que se han manifestado hasta el momento.

Luego de este recorrido por la historia y propuesta de educación popular de CECUCOL, y el esbozo de las concepciones de infancia que la atraviesan: los niños como sujetos políticos, una infancia desprotegida, la cual debe ser rescatada para formar un mejor adulto para el futuro, llegó el momento de escuchar las voces de los niños y niñas. Es el momento ahora de escuchar ¿Qué tienen que decir los niños y las niñas de CECUCOL, frente a todo lo que se dice de ellos? Es hora de dar paso entonces a la voz infantil de esta organización.

## **CAPITULO IV**

### **ENTRE GRITOS, RISAS Y JUEGOS. INTERPRETANDO LAS VOCES INFANTILES**

El análisis abordado nos ha permitido conocer y reconocer las ideas y pensamientos que atraviesan la categoría infancia desde la perspectiva adulta. Entre estas encontramos, la idea del niño como sujeto político o actor social, con capacidad de incidir en la transformación de su territorio. Por otra parte ronda la idea de una infancia en peligro, debido a las condiciones marginales en que vive la comuna y las problemáticas que de esta emergen. Finalmente, muy ligada a la idea anterior, se percibe a la infancia desde el adulto que será, siendo necesario rescatar y educar a estos niños, para prevenir que se conviertan en sujetos peligrosos en un futuro. Dichas ideas confluyen de una forma u otra, en los espacios de participación infantil que ha consolidado CECUCOL a lo largo de su historia.

Los espacios generados han contribuido a configurar la identidad de los niños y niñas, donde esas ideas acerca de ellos los atraviesan de distintas maneras. Por tanto el objeto de este capítulo es, a través de los testimonios de los niños y las niñas de CECUCOL, reflexionar alrededor de sus diálogos y sus vivencias cotidianas en la organización, para así analizar las concepciones que han construido de sí mismos, de los otros niños y de los adultos. Para ello revisaremos las técnicas metodológicas que trabajé para esta investigación, como son los talleres, dibujos, entrevistas y diálogos informales con los infantes, para a partir de lo que cada una arrojó, analizar desde los diferentes referentes teóricos los hallazgos encontrados.

En ese sentido, este capítulo se encuentra organizado en dos grandes apartados. En el primero abordaremos lo que los niños dicen, desde sus opiniones y acciones cotidianas, sobre las visiones que tienen los adultos de la organización sobre la infancia. Hablaremos en un primer momento de la infancia que es necesario proteger debido al contexto conflictivo con el que interactúa cotidianamente, para lo cual se profundizará en la relación que tienen los niños con el territorio. En un segundo momento se reflexiona sobre la visión

del niño como sujeto político, y las formas en que concibe su accionar en la comuna. Finalmente contrastaremos las opiniones infantiles, respecto a esos sujetos peligrosos que los adultos creen pueden llegar a ser si no son rescatados y educados.

En un segundo apartado, se analizarán otros elementos que resaltan como factores incidentes en la configuración de la identidad infantil. Entre estos encontramos el juego, teniendo en cuenta el papel tan importante que ocupa en el desarrollo infantil. A partir de allí analizaremos los posibles espacios de juego y en ese sentido, el papel que CECUCOL tiene para los niños no solo como un lugar de estudio, sino especialmente como un espacio de encuentro infantil lúdico. Finalmente hablaremos sobre las visiones que tienen los niños sobre los adultos, refiriéndonos a lo que piensan del discurso y accionar adulto. Dichas visiones de igual manera inciden en la relación que estos dos actores –niños y adultos- mantienen cotidianamente.

### **¡Un, dos, tres por mí y todos mis amigos! Ideas y opiniones de los niños acerca de las visiones de los adultos sobre la infancia**

#### *¡Juguemos a las escondidas! Opinión de los niños sobre la visión adulta de la necesidad de proteger a la infancia*

Teniendo en cuenta el panorama social y económico que hasta el momento se ha registrado en este trabajo, como es evidente existe un temor de los padres por el porvenir de sus hijos. Estos expuestos a las problemáticas de tráfico de drogas, armas y el conflicto entre pandillas, por ende se consideran en estado de peligro. De allí la razón por la que se les confina a permanecer en el hogar, se le exige el cumplimiento ciertos horarios y en algunos casos se buscan los mecanismos para que un adulto pueda acompañarlos, en la medida de las posibilidades.

Ante esta visión adulta, es necesario revisar en un primer momento la relación de los niños con el territorio, explorando cómo hablan de él, cómo lo ven, qué conocen sobre lo que allí sucede y de qué manera estas situaciones los afectan.

La mayoría de los niños más grandes que estudian en CECUCOL se mueven solos por el sector, no tienen el acompañamiento de algún adulto, debido a las ocupaciones laborales de sus padres. Otros sí cuentan con esta compañía, aunque son por lo general tíos, primos o hermanos mayores quienes ejercen la labor de cuidado sobre estos niños.

Esta movilización por el territorio, aunque restringida, ha permitido que estos infantes tengan un amplio conocimiento sobre las características del barrio. Este nivel de conocimiento depende también de la edad y el control que hacen los adultos sobre la movilidad de los niños. En ese sentido los estudiantes de tercero y cuarto reflejan un dominio mayor de las características del sector, en comparación con los niños de segundo y tercero, ya que estos cuentan con más compañía y restricción adulta que los más grandes.

Lo anterior no quiere decir, que dentro del grupo de los más pequeños no se encuentren casos de niños que caminan por el sector sin compañía adulta, al igual que en el grupo de los más grandes, existen casos en que si permanecen acompañados constantemente por un adulto. Esto depende de la situación familiar de cada uno, de si los padres cuentan con los mecanismos económicos y redes familiares para poder encargarse del cuidado de sus hijos a terceros, y la cantidad de hijos que tenga cada núcleo familiar.

Para ilustrar este reconocimiento del sector y las formas en que los niños y niñas lo describen, expongo la primera parte de las notas recogidas durante la realización del taller de cartografía social, llevado a cabo con los niños del grado segundo, quienes se ubican entre los seis y diez años, contando además con dos adolescentes en extra edad escolar, los cuales tienen trece y catorce años.

Se divide a los niños en dos grupos y se les pide como primera instrucción, realizar colectivamente en la cartelera, el mapa del barrio. Nos obstante cada uno quería hacer su propio dibujo y se les dificulta bastante trabajar en grupo, discuten fuertemente por cómo debe ser el croquis, el tamaño, entre otras características. Algunos luego de haber realizado el mapa querían plasmar inmediatamente su casa, que era el segundo paso del taller, para algunos era muy importante que en el mapa se plasmara su casa, ya que es un referente de ubicación. Un niño llamado Sebastián dice “yo vivo al lado de Sergio”; por ello le contesto “entonces donde Sergio ponga su casa, al lado dibujas la tuya, pero todavía no”.

Realizado ese paso, doy la siguiente indicación “cada uno mirando ese mapa va a intentar ver dónde queda su casa y la dibujan, ahí donde crean que vaya su casa. Y ponen [escriben en frente del dibujo] Casa de Clara, Casa de Sergio, para yo saber de quién es la casa”. Empezaron a tener discusiones sobre el tamaño de las casas, si eran grandes o chiquitas y cuántos pisos tenían. Además empezaron a mirar quien vivía cerca de quien para ubicar y demarcar sus casas, corrigiéndose entre ellos, como sucedió con Luis, uno de los más pequeños del grado segundo, el comenta “yo vivo por acá” (señala una parte de la cartelera) y Sergio le responde: “¡ay! Usted vive es por acá” (señala otra parte de la cartelera). Ángela apoya a Sergio “usted vive es por ahí”. Sergio complementa “él debe vivir más abajo, yo vivo más arriba que usted”.

Seguida de esa instrucción, di la siguiente indicación “como ya todos pusieron su casa ahora van a discutir, o cada uno va a ver dónde puede estar CECUCOL”, en el primer grupo cada uno dio su idea, de donde quedaba el colegio, estando esta vez casi todos de acuerdo, uno de los integrantes del grupo dibujó el colegio, mientras otros trazaban el camino o carretera para llegar allí. En el segundo grupo fue más difícil ponerse de acuerdo, quería cada uno hacer su propio dibujo sin tener en cuenta la opinión de los demás, discutían más sobre cuál era el derecho o el revés del dibujo y el tamaño del lugar. Como este segundo grupo estaba más atrasado, decidí avanzar con el primero, que ya tenía dibujado lo que hasta el momento había indicado.

Como tercera instrucción se pide que revisen qué otros sitios importantes hay en el barrio, que sean reconocidos, les dije “que sin ellos no sabríamos que es este barrio”. La primera respuesta provino de Clara, quien dijo: “yo, el parque”. Varios luego nombraron el mismo lugar y les tomo algo de tiempo pensar otros sitios. Otro niño dijo “la cancha”, en ese momento empezaron a discutir acerca de donde quedaba ese lugar, Sergio decía que luego de comedores, contradiciendo a Sebastián que lo ubicaba en otro lugar. No podían ponerse de acuerdo en donde ubicar el parque y la cancha, todos daban versiones diferentes, hasta que Sebastián dijo: “por Cuatro Esquinas”. Yo le invite a señalar este lugar y desde allí ubicaron el parque y la cancha.

El segundo grupo señaló en primer lugar el hospital, para ellos fue más fácil ubicar el lugar que en el grupo anterior. Clara volvió a señalar el parque, ahora no para todo el salón, sino para el grupo. Leidy comento que la droguería era otro sitio importante, señalando que se encontraba al lado del hospital y la motive a dibujarlo, tan pronto Alex terminara de hacer el hospital. El primer grupo al escuchar el hospital, comentaron que también les hacía falta a ellos ubicarlo en su mapa, sin embargo la conversación se desvió, ya que empezaron a discutir porque Ángela no daba espacio a Sergio para hacer su dibujo, finalmente lograron ponerse de acuerdo y ubicarlo. En el segundo grupo hicieron correcciones sobre la ortografía y los nombres de los lugares, pues Alex puso en vez de hospital, “hopital”.

La siguiente indicación que les di es que ubicaran personas que fueran importantes dentro del barrio. Sebastián manifestó que ya estaba cansado, sin embargo lo impulse a seguir con el trabajo, sin obligarlo a participar. Ante esta pregunta de líderes del barrio, hubo muy poca participación, Alex fue quien se lanzó a comentar: “el gobernador”. Ante ello hay que señalar que él es indígena, perteneciente al resguardo de Alto Nápoles y fue integrante de la guardia indígena, por ello su formación política incluye reconocer los líderes de su comunidad, para este caso al gobernador. Le di la indicación entonces de que lo dibujara, varios querían dibujar el gobernador, pero yo les hice caer en cuenta que no podía haber más de un Juan Carlos (gobernador). Alex luego también señaló que estaba el presidente como persona importante, por lo que también le indiqué que lo dibujara. Sebastián comento: “yo hago al presidente Urama”. Yo le pregunte quien era él y otro niño dijo “no, Maturana”, yo le pregunte “¿él es presidente de qué?” y me contestó “de

la selección Colombia” y se rio, se refería a una novela que están dando en este momento por televisión. Clara dibujo además una gobernadora y una presidenta.

Le indique al primer grupo que pensarán, qué situaciones se presentan en el barrio y las escribieran a un lado. La primera respuesta fue la de Sergio quien dijo: “¿los muertos?” A lo que le indique que sí, que todas esas cosas que veían que pasaban debían escribirlas, fuesen buenas o malas. Otro niño comentó: “heridos”. Pasar de estas dos respuestas les fue difícil al primer grupo, no sabían que otra cosa más decir a parte de los muertos y heridos o relacionado con ello, pues luego escribieron armas y bombas. Más adelante escribieron: sicarios, policías y personas que roban niños.

Al segundo grupo nuevamente se les dificultó trabajar en grupo y escribir las situaciones, varios querían escribir lo que sucedía hacia el lado donde estaban ubicados, o querían hacer una división entre las cosas buenas o malas que pasaban, luego de mucho discutir y poco ponerse de acuerdo, la primer situación que nombraron fue “muerte”. Otra niña comento “roban los niños”. Escribieron además que los robaban para sacarles los órganos, ya que ese fue el rumor de esa semana y se ha convertido en un tema de conversación recurrente al interior de la organización. Agregaron a su vez que se cometen violaciones. Clara comento que una de las cosas buenas es cuando les dan ayudas, yo le pregunté “¿Cuáles ayudas?”, ella me comento: “si cuando allá arriba nos dan ropa, comida”. Yo le pregunte “¿Quiénes?” Y me contesto: “pues los políticos y el gobernador”.

Les pedí además que ubicaran en donde pasaban las situaciones o problemáticas que habían escrito, la mayoría señaló que en el parque. (Registro de campo N° 6, 2014).



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa taller cartografía social grado segundo grupo 1



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa taller cartografía social grado segundo grupo 2

Como es evidente en esta observación, los niños y niñas tienen un conocimiento general del sector, contrario a la percepción general, que concibe a los niños como ajenos a las dinámicas sociales del lugar donde viven. En esas medida, tras esos saberes que poseen del territorio, sobre su forma y lugares que lo caracterizan, es que lograron ubicar sus casas y a CECUCOL. Es interesante ver como entre todos conocen donde viven sus demás compañeros, por lo cual quienes no estaban seguros sobre donde ubicar su casa, recurrían a los dibujos de las casas de los compañeros que viven cerca para plasmar su casa, como el caso de Santiago. También permitió que los niños que tienen mayor conocimiento del territorio como Sergio, corrigieran e indicaran a quienes no conocen tan ampliamente el sector, como Luis, para ubicar de manera correcta su casa en el mapa.

En los dos grupos se coincidió en plasmar como sitios importantes aquellos con los que están en contacto, y en ese sentido son relevantes para ellos. Entre estos señalaron en primera medida el parque, por ser su sitio de recreación, también la cancha, donde pueden jugar futbol, una de sus actividades favoritas, y el hospital, lugar en que los atienden cuando se encuentran enfermos.

De igual manera es interesante observar como los niños y niñas de este grado no identifican personalidades importantes dentro de su barrio. Puede deberse a que mantienen poco contacto con las actividades comunitarias debido a que sus padres participan poco de la vida política del sector, sus múltiples ocupaciones laborales no les permite asistir

frecuentemente a reuniones o asambleas, por ende sus hijos mantienen poco contacto con estas actividades y con los líderes que las preceden. .

No obstante, debe señalarse el caso de Alex, niño indígena, quien ante la pregunta sobre las personas importantes del sector, dibujó al gobernador de su resguardo. Este reconocimiento puede ser entendible por el hecho de que este estudiante pertenece a la guardia indígena de su comunidad. Este hecho implica una formación política, la cual está marcada por la necesidad de conocer y respetar las figuras de autoridad de la comunidad, como es el caso del gobernador. Este hecho demuestra que las vivencias y el ser infantil están atravesadas en esta caso por una condición de etnia que es necesario visibilizar. Es por esta razón que Alex exalta a los líderes de su resguardo, enmarcado en las dinámicas políticas y culturales propias de esta comunidad, las cuales contribuyen a configurar una representación sobre lo que es el liderazgo para este niño. Caso contrario de los demás niños, quienes no están inmersos en este tipo de organización y desconocen papeles de liderazgo social como los que pueden encontrarse en el resguardo indígena.

Finalmente cuando hablan del barrio, inmediatamente se refieren a las problemáticas que lo aquejan: muertos, heridos, armas, sicarios, policías y robo de órganos. Este último fue un tema comentado reiteradamente por los niños y niñas en los días que se difundió un aparente caso de asesinato de un menor. Al parecer encontraron el cadáver de un niño al cual habían robado sus órganos y puesto en su lugar una bolsa de dinero. Este rumor impactó fuertemente a los niños, quienes manifestaban temor de salir a la calle, fomentado por las advertencias de sus padres y maestros, quienes les pedían cautela con las personas que desconocían y se les acercaran sin un motivo aparente. Esto refleja el impacto que generan los comentarios de los adultos en los infantes, quienes cada día llegaban agregando más elementos a la historia, a pesar de que el caso no había sido confirmado.

Para continuar profundizando sobre la relación de los niños con el sector, se expone a continuación la primera parte del registro del taller de cartografía social, llevado a cabo con los niños de tercero y cuarto, quienes se ubican entre los ocho y doce años, aunque lo integran dos niños en extra edad escolar, uno de 13 años y un joven de 16 años. Este registro puede brindar contrastes especiales a lo hasta ahora abordado.

Se pidió al grupo que se organizaran en dos grupos, luego les indiqué que en la cartelera hicieran el mapa del barrio, sirviéndome de ejemplo el mapa de Colombia para ilustrar la indicación. Al grupo uno le fue más

sencillo realizar el trabajo, aunque uno de los integrantes Ricardo no estaba de acuerdo con la forma que la que el grupo había propuesto hacer el mapa, y al no hacerlo como él decía no quiso participar más en la actividad. Como este taller no buscaba ser realizado por obligación, no forcé su participación, él se inclinó por estar presente en la conversación pero no en la realización del mapa; en este grupo hubo un fuerte liderazgo de Santiago, quien daba las indicaciones sobre los sitios más importantes como la Cruz, Los Chorros, etc. Al segundo grupo le fue más difícil plasmar la forma del barrio en la cartelera, así que optaron por hacer un rectángulo.

Cuando finalizaron ese paso, les indique que ahora debían ubicar sus casas en el mapa. Empezaron a ubicar primero sitios más estratégicos como Cuatro Esquinas, un barrio en el que la mayoría vive o reside cerca de este. Como expresa Carlos: “¿Dónde queda Cuatro Esquinas?” A lo que Santiago le contesta: “mire por esas escaleritas que hay por ahí bajando a Los Chorros, por ahí queda cuatro esquinas”. Ante ello Carlos contesta: “¡Ah! Entonces por aquí queda mi casa”. Empezaron en el grupo uno a discutir, en donde iba finalmente Cuatro Esquinas y como era el camino para llegar a CECUCOL y señalaban además otros sitios de referencia como la panadería. En el segundo grupo, Manuela comenta: “¡Ah! por eso, hacemos las montañas y la casita (haciendo alusión a que viven en la ladera o montaña)”, a lo cual le contesté que sí, que las colocaran como creían y en donde pensaban ellos que iban las casas. Igualmente empezaron a ubicar la Cruz como un referente importante para lograr situar la casa de cada uno. Vale hacer la claridad que Los Chorros, Cuatro Esquinas y La Cruz son barrios diferentes y entre ellos se ubican los niños y niñas de estos grados. En el segundo grupo también se empezaron a preguntar dónde podía ir CECUCOL, este es por tanto un referente importante de ubicación para los niños.

La siguiente indicación fue ubicar otros sitios importantes en el barrio, las primeras respuestas en el grupo uno, al respecto fueron, el parque, el hospital y la droguería. Luego Santiago comentó, que también había que ubicar la plazoleta que está ubicada en el barrio Lourdes, más abajo de Los Chorros. Además los niños señalaron el Poli, es decir el Polideportivo. En el segundo grupo al ubicar otros sitios importantes, Manuela fue la primera en decir: “el hospital, acá en la esquinita de CECUCOL”. Rocío comentó: “la escuela”. Yo le pregunte que si se refería a otro colegio a parte de CECUCOL y me dijo “si, Laportete”, que es uno de los colegios públicos más cercanos a CECUCOL; además mencionaron el parque. Con ello empezaron a diseñar el camino para llegar a CECUCOL.

El paso a seguir era escribir las situaciones que ocurren en el barrio, que ellos sepan que suceden o que han escuchado ocurren en el sector, al primer grupo le tomó algo de tiempo poder dar una respuesta. Antonio fue el primero en contestar: “roban a los niños”. Santiago comenta: “en la Cruz hay muchos niños pobres”. Más adelante añade: “en el poli el día de los niños, nos dejan entrar gratis”. En el segundo grupo, una de las niñas comentó enseguida de la pregunta: “matan”. Otro niño comentó: “violan”. Otro niño dice: “atropellan”. Lucía comenta: “las dejan embarazadas [a

las mujeres] y [los hombres] se van [las abandonan]”. Otro niño se ríe de la respuesta de ella, por lo que ella busca mi aprobación diciendo: “¿no cierto profe?, algunas mujeres las dejan embarazadas y se largan”. Por lo que le digo que sí es algo que ella ha visto, que lo coloque en la cartelera. Cuando regreso de nuevo al grupo uno y les pregunto “¿qué más cosas pasan?, de las que a veces ustedes cuentan en el salón”, Santiago contesta: “que paso ese borracho ese día y le quito la pata [pierna] a ese man [hombre]”. Pablo me pregunta: “¿la mala educación sirve?” Le pregunto a qué se refiere con ello, a lo que me contesta: “osea que los educan mal”. Por esto de nuevo le pregunto “¿a qué se refieren con eso? ¿Quién educa mal a quién?” A ello Lucia me responde: “El papá a los hijos, o los hijos al papá”.

Paso a preguntarles ¿en qué partes ocurren estas situaciones?”. Santiago y Carlos me contestan al tiempo: “en Cuatro Esquinas y en la Cruz”. Santiago me comenta: “en la Cruz matan a la gente, hay mucha violencia y peleas”. Aunque me dice que en Cuatro Esquinas también. Cuando les pregunto: “y ¿acá en Los Chorros?”. Me dice Santiago: “Nada, no pasa nada, a veces hay mucho vicioso”. Cuando pregunto al segundo grupo, me señalan algunas partes, Lucia me dice: “en Cuatro Esquinas”. Pablo me dice: “mala educación”. Y yo le pregunto “¿Dónde?”, Él me dice: “¡uich! En Laportete”. Otros niños del grupo se le unen, diciendo “¡uy sí en Laportete!” Y Lucia añade: “porque allá los dejan fumar”. Les pregunto luego “¿Dónde roban?” Me contestaron algunos que en la Cruz y en Laportete.

Les pedí a continuación, que dieran la vuelta a la cartelera para dibujar por el otro lado. Sin embargo me percaté que Santiago se encontraba aun dibujando algo y le pregunto: “¿Qué estas dibujando?” Y me dijo: “La Choclona”. Le pedí me contara sobre ese lugar y Carlos fue ahora quien contesto: “es un rio”. Y Santiago continuo: “que invadieron y pusieron [ubicaron] las casitas ahí y todo, era bien bonito”. Luego añadió: “hagamos un niño aquí cagando”. Les pregunto: “¿Dónde queda La Choclona, en la Cruz?” Ellos me dijeron “más arriba de la Cruz, por allá en la montaña”. Les pregunto “¿Qué barrio es ese?” Y Carlos me contesto: “eso es por allá en las Palmas”. (Registro de campo N° 7, 2014)



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa cartografía social grado tercero y cuarto. Grupo 1



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa de cartografía social grado tercero y cuarto. Grupo 2

A partir de este registro, se reafirma la idea expresada más arriba sobre el amplio reconocimiento que hacen los niños de su territorio, mostrando niveles de apropiación e interacción con el mismo. Con este grupo es evidente unos referentes de ubicación más específicos y complejos, ya que lograron hacer distinciones de los barrios en los cuales viven: La Cruz, Cuatro Esquinas y Los Chorros. De igual manera plasmaron CECUCOL como un referente importante para poder situar sus casas en el mapa, lo que indica de alguna manera el vínculo con la institución.

Este mayor nivel de conocimiento del territorio generó que los niños de este grado ubicaran otros sitios importantes del barrio, tales como la plazoleta Lourdes, el Polideportivo y el colegio público Laportete, del cual tienen una referencia bastante negativa.

De igual manera a la hora de hablar de su barrio señalan en su gran mayoría los aspectos negativos, sin embargo, especifican situaciones más concretas que los niños de grado segundo. Hablan del robo de niños, de la pobreza especialmente de quienes viven en la mal llamada “invasión” de la Cruz. Se refieren igualmente a muertes, violaciones, accidentes de tránsito estrepitosos, o los casos de las mujeres que al quedar embarazadas son abandonadas por sus parejas. Frente a estas formas de relacionarse y hablar sobre el sector pueden destacarse varios elementos. El primero, es que los niños distinguen diferentes situaciones que se desarrollan en los distintos barrios, no en todos se vivencia con la misma intensidad las problemáticas, por ejemplo en Los Chorros son más frecuentes el consumo de drogas y la delincuencia común, mientras que en la Cruz y Cuatro Esquinas es más clara la problemática de violencia entre pandillas y por ende los asesinatos. Esto no quiere decir que estas situaciones no traspasen las fronteras entre barrios, sino que hay algunas que son más destacadas y focalizadas en determinadas zonas. Es importante anotar que además el paisaje urbanístico va transformándose mientras se escala más alto por la ladera, a medida que se asciende por la montaña, se hacen más evidentes las condiciones de precariedad de las casas, las calles y las condiciones en que habitan las personas, lo cual incide en las formas y la intensidad con que son vividas las problemáticas que afectan el territorio.

Estas intensidades de las problemáticas hacen que no todos los niños las vivan en primera persona, depende del barrio en que se vive y las zonas que le rodean, así como de

las precauciones que toman los padres, como no salir a determinadas horas o permanecer bajo el cuidado de un adulto. Esto genera que muchas de las situaciones que enuncian, es porque las escuchan de los adultos o personas cercanas que han padecido en carne propia alguna situación. Esto genera un ambiente de temor en el sector, provocando toques de queda simbólicos, que impiden la libre movilización de niños y jóvenes, por las consecuencias negativas que puede acarrear para su seguridad. Agregando además que los niños tienen contacto con los desfiles fúnebres de los muertos por el barrio, lo cual contribuye a nutrir el ambiente de miedo y sus referencias sobre la peligrosidad que se vive en el territorio.

Sin embargo, algunos conflictos como las disputas territoriales entre pandillas sí ha sido vivida por una parte de los niños, justamente en una de las sesiones del taller de zancos. Los niños integrantes del grupo de zancos y el líder juvenil que los dirige, comentaban en una clase como en un recorrido por el barrio, montados en zancos mientras pasaban por Cuatro Esquinas, se vieron obligados a buscar refugio tras tropezarse con una balacera en este lugar. Quienes participaron del incidente recordaban las reacciones de miedo que habían tenido al estar allí, como algunos que corrieron el riesgo de caerse, el temor por el ruido de los disparos, entre otros detalles. El resto del salón escuchaba con mucha atención la narración a la expectativa de más detalles. Igualmente los niños ven directamente, mientras transitan de camino a casa o el colegio, el consumo de drogas.

Teniendo en cuenta que cerca de CECUCOL se ubica el colegio público Laportete, el cual se ha convertido en centro de las bandas ilegales para la venta de drogas y armas. Esta situación es conocida por los niños, especialmente por voz de sus hermanos mayores, quienes estudian allí, como lo narra uno de los ellos, de nueve años

**Entrevistadora:** y en CECUCOL ¿Qué puedes hacer tú? ¿Qué haces aquí?

**Tomas:** Aquí puedo jugar, hacer las tareas y pues nada más

**E:** ¿Cómo te sientes aquí en CECUCOL?

**T:** bien

**E:** ¿Por qué te sientes bien?

**T:** porque desde kínder estoy aquí y me parece muy bonito

**E:** ¿desde kínder? Entonces estas desde bien pequeñito. Y ¿Por qué crees que tus papás te han dejado estudiar acá y no te han llevado a otro colegio?

**T:** porque yo les digo a mis papás que aquí es más mejor, que aquí no se permite pelear como en Laportete [Colegio público del sector, ubicado muy cerca de CECUCOL]

**E:** ¿Qué es Laportete?

**T:** Laportete es donde se estudia acá abajito, donde hay mucho estudiantes, más que acá, pero acá es más mejor.

**E:** y ¿es que allá pelean mucho los niños?

**T:** si

-Un niño pequeño Edison, que vive en CECUCOL y observaba la entrevista, comenta “y los arrestan”-

**E:** ¿Por qué los arrestan? ¿Es que comenten delitos acaso?

**T:** algunas veces si

**E:** ¿Cómo que cosas hacen?

**T:** un día cuando mi hermana estudiaba allá

**E:** ah ¿tu hermana estudia allá?

**T:** alguno, un día que estaba en segundo [de primaria], un muchacho así como de la edad de Ricardo [16 años] y se lo llevaron pal Bienestar Familiar. (Tomás, 2014, entrevista)

En este sentido, los niños y niñas de CECUCOL reconocen algunas de las problemáticas que viven otros niños del sector, como son el trabajo infantil, la indigencia, la discriminación y el reciclaje como forma de subsistencia. Son por tanto niños que reconocen ampliamente las condiciones de marginalidad en las que se mueve el sector. Una niña de once años al respecto comenta

**Entrevistadora:** cuéntame ¿Cómo es el barrio en el que tú vives? ¿Qué cosas ves acá en el barrio?

**Manuela:** pues que matan. (Pausa) hay niños que les toca que estar en las basuras, reciclarlo y llevarlo hacia la chatarrería, para poder tener plata y tener algo que comer (Manuela, 2014, entrevista)

Dichas situaciones son reconocidas tanto por niños que estudian en CECUCOL, como por aquellos que se educan en otros colegios, para el caso uno de los niños, de nueve años, señala

**Entrevistadora:** Cuéntame ¿Cómo es el barrio?

**Jonathan:** grande

**E:** grande (pausa) ¿Qué cosas ves que pasan?

**J:** cosas malas

**E:** ¿Qué cosas?

**J:** los choques [de autos] (...)

**E:** ¿Qué cosas más malas aparte de los choques?

**J:** los niños en la calle

**E:** ¿hay niños en la calle?

**J:** de pronto

**E:** ¿de pronto qué?

**J:** se embolatan [se pierden] (...)

**E:** y ¿Por qué se embolatan?

**J:** o de pronto se los roban, como eso que salió que están robando órganos.  
(Jonathan, 2014, entrevista)

Como es evidente en estos relatos, las opiniones y expresiones de los niños sobre su barrio están atravesadas por lo que escuchan, ven y experimentan en determinados momentos en los que se movilizan por el sector.

De igual manera otro de los niños, de trece años y habitante del sector comenta

**Entrevistadora:** ¿Qué situaciones ves que pasa acá en el sector?

**Lucas:** ¿sobre qué?

**E:** lo que ves que pasa en el barrio normalmente cuando sales a la calle, tanto bueno como malo.

**L:** mucha discriminación

**E:** ¿a quiénes discriminan?

**L:** también discriminan a los de ra (pausa) [raza], a los afroamericanos, los discriminan. [Les dicen] que sí, que negro yo no sé qué [groserías]. Y también discriminan mucho a las niñas. [Les dicen] que sí, que usted es yo no sé qué [groserías]. Usted es la comparcera, y cosas así. (Lucas, 2014, entrevista)

Como podemos ver, la forma en que los niños viven el territorio y sus formas de relación con el mismo está estrechamente relacionada con la visión adulta de la infancia

desprotegida y en peligro. Esta concepción impone unas determinadas maneras en que los niños leen y comentan las situaciones del sector, y condicionan de igual manera su movilidad por el territorio. Dicha situación implica establecer horarios de salida y llegada al hogar, realizar determinadas actividades y permanecer en ciertos lugares, como expresa nuevamente Tomas (9 años)

Por las tardes nada, porque mi papá no me deja salir porque es muy peligroso, entonces mantengo jugando con mis perritos. (Tomas, 2014, entrevista)

Este hecho frena y restringe las posibilidades de acción de los niños y niñas sobre el lugar, lo cual dificulta el ejercicio de participación que busca impulsar la organización. Debido a que los confina a la esfera privada, limitando su socialización al seno del hogar, evitando que interactúen más directamente con el medio social, por los riesgos que esto implica.

Esta última idea nos permite introducirnos en el estudio sobre las posibilidades que consideran los niños, pueden tener para actuar dentro del territorio. Y en esa medida se nos brinda la posibilidad de identificar qué tanto las ideas y opiniones de los niños, se acercan o distancian de la visión adulta de la infancia como sujeto político.

### *¿Puedo hacerlo yo? Expresiones de los niños sobre la visión de la infancia como sujeto político*

El origen comunitario y político de la organización en estudio, se produce en el marco de la teología de la liberación, atravesado metodológicamente por la educación popular. Este hecho marca notoriamente el carácter e intención política de CECUCOL, de allí nace la idea, especialmente en los líderes, de comprender a los niños y las niñas como sujetos políticos.

Como ya se abordó anteriormente, esta visión se caracteriza por considerar a la infancia como sujeto social activo, con capacidad de comprender las condiciones objetivas que le afectan, y en esa medida proponer acciones que incentiven el cambio de esa realidad. No obstante, teniendo en cuenta las confluencias entre el discurso y la práctica, es necesario analizar cuál es la postura de los niños y niñas frente a esa capacidad de acción que se les adjudica. Para tal fin, se expone el segundo fragmento de las notas recogidas del taller de cartografía social con el grado segundo, quienes se ubican entre los seis y diez años,

contando además con dos niños en extra edad escolar, los cuales tienen trece y catorce años.

El siguiente paso fue dar la vuelta a la cartelera, les pedí dibujaran de nuevo el mapa y que en el plasmaran, el barrio que le gustaría tener. De nuevo la respuesta que salió a relucir fue el parque, les gustaría tener más parques y que fueran más bonitos para poder jugar. También dibujaron canchas para jugar fútbol. Luego la conversación del grupo en general se dispersó por la discusión sobre una manilla, Sebastián decía que una manilla que tenía Alex era de él, que se la había robado, luego dijo que era de Lucia y luego Tatiana también dijo que era de ella. La discusión, decidieron los niños aplazarla para luego del descanso, para poder hablarlo con el docente director de curso.

Clara, del segundo grupo dijo que quería un parque con cancha. En este momento hubo una gran dispersión de los niños, ya estaban cansados, además se concentraron en la discusión de la manilla y se olvidaron casi la mayoría del tema que estábamos tratando. Como este taller no buscaba ser un ejercicio obligatorio, continué trabajando con los que aún estaban dispuestos y les pregunte: “con todo lo que ya dibujaron, ¿ustedes creen que pueden hacer algo para que el barrio sea así como ustedes lo quieren?”, luego de un silencio, dos niñas contestaron que no, cuando les pregunte “¿Por qué creen que no?”, Leidy fue la única que se aventuró a decir: “no sé”, ante ello pregunte: “entonces ¿quién puede hacer algo para cambiarlo?”. En coro todas las niñas presentes, Leidy, Ángela, Sonia y Tatiana contestaron: “Dios”. A lo que les pregunte y “¿ninguna otra persona puede hacer nada?” A ello Tatiana me contestó: “no porque nosotros no vivimos en el parque, en la calle, estamos es en la casa”. Ángela luego comentó: “ahí si Dios cambia todo”. De nuevo les pregunte “¿entonces ustedes como niños no pueden hacer nada?” La mayoría dijeron no, pero Leidy dijo: “si, cuidando, no botando basura, no contaminar, no matar a los animales, no maltratar los árboles”. Ángela luego comento: “si todo esto fuera parques, ¡hasta aquí sería parques!”, dando a entender con ello, que no podían poner solo parques en el barrio que ellos querían, porque no habría donde vivir, por ello la motive a colocar en el dibujo casas donde desearían vivir.

Luego me dirigí a los integrantes del segundo grupo que aún estaban participando de la actividad, allí Alex me comentó que estaba dibujando un colegio, porque le gustaría tener uno. Les hice igualmente la pregunta, si ellos creían que como niños podían cambiar el barrio de cómo lo dibujaron al inicio, a como lo estaban pintando ahora. Sonia contestó que “sí”, al preguntarle como lo haría me contestó: “con las manos”. Mas no pudo contestar nada más. El resto de los niños no pudo dar respuesta a la pregunta, comentaban que no sabían. Cuando le hice la pregunta solo a Clara comento: “sí, más o menos”. Al cuestionarle sobre el cómo cambiaría el barrio, me contestó: “pidiéndole a mí papa que ayude hacer el parque y así”. Pedro luego me dice: “que todos vivamos en un mundo con parques”. Pero cuando le pregunto sobre el cómo me contesta igualmente: “no sé”. Cuando le hago la pregunta solo a Alex, me da una respuesta afirmativa, moviendo la cabeza, al preguntarle como haría eso, me contestó: “cambiando a las personas”. Yo le pregunte entonces: “¿cómo se pueden cambiar a las

personas?” A lo que él me dice: “pues que no tomen, no peleen tanto”. Cuando le pregunto “tu como niño ¿Cómo podría hacer eso?” Me contesta: “teniendo un trabajo [los adultos], solamente peleando y tomando, ellos no trabajan y así, poniéndolos a trabajar”.

Debido a que la dispersión de los niños era bastante, decidí dar por terminada la sesión. (Registro de campo N° 6, 2014).



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa cartografía social grado segundo. Grupo 1



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa cartografía social grado segundo. Grupo 2

Desde este registro es posible extraer diferentes elementos para el análisis. En primer lugar el papel primordial que los niños otorgan al juego, y el cual desafortunadamente no pueden ejercer por las mismas condiciones de marginalidad. En esa medida al no contar con parques u otros sitios para la lúdica y la recreación, la manifestación más reiterada de los niños en cuanto a la comuna que sueñan, es tener espacios para poder desarrollar sanamente su actividad predilecta, el juego. Este hecho en cierta forma se convierte en una exigencia por la invisibilización que se hace desde la esfera pública hacia los niños, donde las instituciones del Estado no han invertido esfuerzos ni económicos, ni culturales o sociales, para generar espacios públicos óptimos para los niños, confinándolos a permanecer en el ámbito del hogar.

Es interesante ver dentro de los relatos de los niños como la mayoría de ellos, para el caso del grado segundo, no se consideran sujetos o actores incidentes dentro del territorio, es decir con capacidad de generar estrategias de cambio sobre las condiciones que este padece. En su mayoría consideran que en quienes reposa la formulación de propuestas de cambio de las problemáticas que padecen, son Dios o los adultos. De igual manera quienes se ven a sí mismos con alguna posibilidad de incidencia, o no tienen claras las estrategias para llevar a cabo ese cambio, o replican más un discurso cívico, infundido

desde la escuela y los propios medios de comunicación: “no botar basura, no contaminar, no maltratar los arboles”.

Finalmente es interesante ver la percepción que expresó Alex, último en intervenir en el registro, quien considera que son los adultos quienes deben cambiar y no son los niños quienes pueden plantear estrategias de acción. Por tanto reconoce, que es en el accionar de los adultos donde se halla la fuente que genera las condiciones de marginalidad y desigualdad que vive el territorio, por ende es responsabilidad de estos, buscar los caminos para el cambio.

Para seguir ampliando el análisis, examinaremos a continuación el segundo fragmento del taller de cartografía social, llevado a cabo con los niños de los grados tercero y cuarto, quienes se ubican entre los ocho y doce años, aunque lo integran dos niños en extra edad escolar, uno de 13 años y un joven de 16 años.

[Luego de que les solicité dar vuelta a la cartelera] Les pedí ahora que, en la parte de la cartelera en blanco hicieran de nuevo el contorno que habían hecho al inicio, y les explique que pusieran las cosas que quisieran que tuviera el barrio para que estuviesen mejor, que plasmarán cómo sueñan el barrio. Sin embargo ellos creían que no necesitaba nada más. Les pregunte entonces “¿no quieren que tuviera por ejemplo, otras cosas para los niños?” A lo que Santiago contestó: “ah sí claro, un parque”. Y luego añadió: “¡ah sí! que quiten ese caño de allá, ¡claro! Que quiten esa cagada, es que eso está cagado”. Y más adelante continuó: “que quiten todo esos postes y pasto de ahí, y pongan un parque bien vacano y una convención de zanqueros, ¡uoh!”.

Al segundo grupo le costó más proponer el barrio que soñaban, Rocío dijo que no había parque, por lo que le pregunte, si le gustaría que hubiese uno y me contestó que sí, entonces les sugerí que lo dibujaran. Otro niño dijo “parques limpios”, por lo que les indique que los dibujaran. Cuando le pregunte a Tomas, ¿Qué otras cosas le colocarías al dibujo? este me contestó “flores”. Al momento de cuestionar a Lucia con esta esta misma pregunta me dijo: “que se fueran los marihuaneros”. A este grupo le pregunte: “¿Qué más creen que deberíamos quitarle o ponerle al barrio para que estuviera mejor?” A ello Tomas contestó: “la violencia”. Manuela añadió: “sin tanta gente muerta”. Por ello les pregunte: “entonces más bien dibujemos gente ¿Cómo?” Un niño contestó: “viva”. Lucia añadió: “alegre

Luego me dirigí al primer grupo y les pregunte por sus dibujos. Santiago me contestó: “que hayan más zanqueros”. Aproveche para preguntar: “¿Qué más les gustaría que tuviera CECUCOL?” Carlos dijo: “nada”. Sin embargo Santiago comentó: “una tienda bien bacana”. Yo le pregunte “¿para que una tienda?” Él me contestó: “para no estar comprando donde Doña Gladys, para no estar llamando” (esta es una tienda pequeña ubicada al lado de CECUCOL, donde los niños compran golosinas o sus onces, deben gritar

para que la señora se asome por la puerta de la organización y les entregue los productos, debido a que ellos no pueden salir).

Finalmente me dirigí al grupo uno y les pregunte: “¿ustedes creen que podrían cambiar ese barrio que dibujaron antes al que están dibujado ahora?” Santiago comentó: “sí, si podemos”. Carlos lo contradijo: “no, porque nosotros no somos presidentes”. Santiago ante ello contestó: “sí, si nos unimos” Le pregunte “¿Cómo?” Y él me respondió: “hacer una junta bien bacana con un megáfono, diciendo todos los niños que vengan peleemos pa’ que todo el barrio mejore, y ya”. Juan me dijo: “yo no sé qué hacer”. Carlos me contestó: “profe hablando con el presidente, para que cambie todo el país”. Santiago dice: “¡ay no! Con el alcalde si, que cambien la violencia”. Antonio comentó: “que cambien el colegio”. A lo que Santiago comenta: “que les enseñan a fumar, los ponen a fumar, los dejan fumar”. Yo le pregunto “¿Quién les enseña a fumar?” Y él me dice: “los profesores [del colegio público Laportete] les dejan [fumar], [les] enseñan, porque les dejan hacer eso, entonces no los corrigen y luego se vuelven viciosos”. Carlos me cuenta: “profe mire que por donde yo vivo un peladito [niño] fumaba”. Yo le pregunto: “¿chiquito como usted?” A lo que él me dice: “sí”. Y le pregunto: “¿y por qué fumaba?” Esta vez me contesta Santiago, dice: “jum, por que la mamá lo dejaba”. Luego agrega: “¡oh! Que día iba pasando ese man [hombre] borracho, en ese carro y le quitó al man [hombre], que estaba en una moto y le voló la pierna y por allá quedo el huesito (se ríe)”. Juan siguió contando: “al frente del carro quedo un pedazo de carne”. Y Santiago siguió: “y un sangrero [mucho sangre derramada en el piso]”. Carlos luego le refutó: “pero no era un borracho, era una señora”. A lo que Juan dijo: “un señor y una señora”. Santiago le contesto: “yo digo que ese man [hombre] iba borracho”. A lo que Juan dijo: “mentira, no iba borracho”. Y comentó era que la moto no había visto el carro venir.

Luego me dirigí al siguiente grupo de niños y les hice la misma pregunta ¿creen que como niños pueden cambiar el barrio, de cómo lo dibujaron primero, al que dibujaron ahora?, la mayoría de los niños contestaron en coro “sí”. Les pregunto “¿Cómo pueden hacerlo?” Y Tomas me contesta: “quitándole la violencia, la drogadicción”. Ante ello les pregunto: “pero ustedes como niños ¿Cómo pueden quitar la violencia?” Una de las niñas dice: “echándolos para la cárcel”. Tomas me dice: “echándolos pa la cárcel, pa que se mueran allá”. Manuela dice: “luchar”. A lo que le pregunto: “luchar ¿Cómo?” Ella me contesta: “quitando las basuras, recogíendola cuando las tiran, o cuidando los animales”. Cuando le pregunto a Lucia la posibilidad de los niños cambiar el barrio, me contesta: “sí, si podemos, sin matar, sin violencia, sin marihuaneros”. A lo que yo le pregunto: “y ¿tu como niña como puedes hacer eso?” Ella me contesta: “cambiando el mundo, diciéndoles algo como pa mejorarlo, uno lo de los marihuaneros puede cambiarlo, creando un sitio para ellos, cosas así”. Les comento a todos: “ustedes sueñan con unos parques mejores, limpios ¿Cómo pueden hacer eso?” Tomas me responde: “limpiándolos, quitándoles la basura que hay en la calle”. Ante esto les pregunto: “¿y qué pasa con la gente que sigue tirando la basura a pesar de que ustedes la alcen [recojan]?, ¿Qué se puede hacer ahí?” Tomas me contesta: “hablarles”. Lucia comenta: “pues uno les dice que se está dañando el planeta tierra, cosas así”. Le pregunto a Ricardo,

un joven que estudia con los niños y está en edad extraescolar, tiene 16 años y está cursando grado cuarto, sobre la posibilidad de que los niños cambien el barrio en la forma en que lo sueñan, le pregunto sobre la posibilidad o no de que los niños cambien el barrio, él me dice: “sí, que hagan las pases y ya”. Le pregunto: “¿Quiénes?”, él me dice: “los adultos, que no se sigan matando por bobadas y ya”. Yo le pregunto: “¿porque bobadas pelean?”, él me dice: “por cualquier bobada pelean, se encienden [alteran] por cualquier pendejadita [tontería], que si lo roban, ya lo pillan [ven] por ahí y le dan chumbimba [matan] o por cualquier peleíta ya [lo matan]”. (Registro N° 7, 2014)



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa cartografía social grado tercero y cuarto. Grupo 1



**Autor:** Evelyn Camargo. Mapa cartografía social grado tercero y cuarto. Grupo 2

Dentro de este registro, de igual manera sobresalen elementos interesantes para analizar. En primer lugar, se destaca, al igual que los niños del grado segundo, el deseo de estos infantes de contar con escenarios de juegos sanos y de calidad. No obstante, ellos en comparación a los comentarios del grupo de niños más pequeños, agregan otros elementos que serían necesarios transformar de ciertas situaciones del ambiente.

En ese sentido les gustaría un ambiente más sano, sin caños sucios, sin basuras, dar término a los hechos violentos, generar espacios culturales como una convención de cirqueros y la desaparición (reclusión) de los drogadictos. Este último punto de la drogadicción está ampliamente atravesado por el discurso proteccionista de los adultos que ya se abordó previamente, donde se considera que problemáticas como estas son potenciales amenazas a la infancia. De allí que los más grandes consideren que se les debe esconder o retirar del escenario público, pensamiento que influencia el discurso de los niños.

Frente a la idea que los concibe como sujetos con capacidad de generar acción para transformar las condiciones de su realidad, es evidente como la mayoría, caso contrario a los niños de segundo, se perciben con más capacidad de agencia. Y aunque algunos basan su acción, igualmente en una réplica del discurso cívico, también apuntan por expresar otras estrategias como las marchas, reuniones, diálogos con las personas, entre otros. Esto

se debe a que la mayoría de los niños de estos grados, han estado más en contacto con el accionar político de CECUCOL, tales como talleres, asistencia a marchas, plantones, entre otros. Aunque también puede responder a las diferencias de edad, lo cual implica un nivel más elevado de sus capacidades para hacer lecturas sobre el mundo social.

Lo anterior si se tiene en cuenta el grado de conciencia que ellos tienen de las problemáticas que se viven en el barrio, las cuales los afectan tanto directa como indirectamente. Una de las situaciones que más resaltan es la violencia que se vive en el colegio público Laportete, el cual al estar ubicado bastante cerca de la organización, los niños tienen la posibilidad de ver con más facilidad las situaciones que allí acontecen. Esto aunado a las experiencias que conocen por voz de los amigos y familiares cercanos que estudian allí, los cuales en la medida que son criticados por los adultos, son de igual manera rechazados por los niños. Frente a la situación que se vive en el colegio, es interesante ver el importante papel que los niños atribuyen al adulto, como la figura que está en la obligación de impartir la corrección de las malas conductas, considerando que la mala educación es la que contribuye o potencia diferentes problemáticas, como es evidente en los comentarios de los niños.

De igual modo es importante resaltar el impacto que genera en los niños los accidentes de tránsito, los cuales son muy recurrentes en el sector, debido al mal estado en que se encuentran las vías y la falta de señalización, además el lenguaje y énfasis que hacen en los detalles violentos, tales como “el sangrero” o “el pedazo de carne que salió volando”, pueden reflejar la frecuencia con que la violencia se constituye como una característica permanente de las relaciones sociales en la comuna. Esto llama la atención de los niños y provoca que sean justamente las anécdotas violentas las que sean mayormente contadas, haciendo énfasis en los detalles.

Finalmente es perceptible, al igual que comentaron algunos de los niños del grado segundo, que las acciones de cambio deben nacer de los adultos, en cuanto que son los generadores de los conflictos, por ende al cambiar su actitud y formas de relacionarse, pueden generar un ambiente más armónico en la comunidad.

Frente a lo analizado hasta el momento es importante reflexionar sobre aquella atribución que se hace a los niños como actores sociales, sujetos partícipes y protagonistas, que proponen autores como Gaitán (2006), Pávez (2012) o Liebel (2007). Si bien los niños

y niñas, como es el caso de este estudio, tienen bastante que decir y opinar frente a las dinámicas que ocurren en su barrio, de hecho son niños que con mucha espontaneidad son capaces de expresar su rechazo o crítica sobre las ideas o situaciones que no comparten; es necesario también reconocer que su pensamiento indudablemente está atravesado por el medio social.

En ese sentido, categorías como actor social pueden generar la impresión de otorgar una amplia autonomía al pensamiento y opinión de los niños y niñas, sin considerar las influencias sociales de las cuales estas se nutren, incluso en procesos que se consideran alternativos, como el de CECUCOL. Esto en parte por determinante carácter político que caracteriza estos procesos, lo cual implica relaciones de poder, haciendo más difícil el ejercicio del mismo, cuando se trata de la infancia, una población que constantemente ha sido subordinada socialmente.

Es destacado e importante el trabajo de educación popular que a lo largo de estos años ha realizado CECUCOL, donde los procesos artísticos han sido una herramienta innovadora e importante dentro de su ejercicio político. Sin embargo es evidente en la generación de algunas de sus estrategias, una imposición del discurso y las intenciones de la organización sobre la voz infantil, lo cual en cierta forma influye en la formación de su identidad y en las formas en que lee e interactúa con su medio; lo cual trastoca estas categorías de participación o protagonismo infantil, debido a la fuerte relación intersubjetiva que mantienen diariamente los niños y adultos.

Por tanto lo ideal desde el trabajo de educación popular enfocado en la población infantil, sería una propuesta que en primer lugar reconozca las relaciones desiguales que cotidianamente se tejen con la infancia, y a partir de allí crear espacios en los cuales los niños y niñas puedan expresarse con mayor libertad. Estos espacios, además de buscar una formación política, deben propender por escuchar atentamente las opiniones y vivencias que expresan los niños, reconociendo su pensamiento, sus miedos y sus sueños. Todo este proceso debe estar mediado por el diálogo, en el cual se emplee no solo la palabra, sino que recurra a su vez a otras herramientas como el dibujo, la pintura, la danza, entre otros. Estos deben permitir a los infantes escoger diversos medios de expresión que exploren, potencien y exploten su sensibilidad.

Lo anterior no pretende fijar parámetros estáticos, lo cual sería contrario impropio a la dinámica que busca la educación popular, por el contrario es en el ejercicio de formulación de estos espacios educativos y a través de la praxis, que los mismos se van reflexionando y reinventando constantemente, según las circunstancias del momento.

Como es evidente hasta el momento, muchas de las vivencias y comentarios contienen elementos que confrontan, apoyan o recrean las ideas que los adultos han compuesto sobre la infancia que habita a CECUCOL. A continuación analizaremos la visión que ve en la relación de los niños con este entorno marginado, la posibilidad de que a futuro se formen como adultos que pueden representar un peligro social; infantes que por ende deben ser retenidos, rescatados y educados para impedir que dicha predicción se genere. Frente a esta visión los niños y niñas también tienen algo que manifestar.

*Mis sueños, mi arma de batalla. Los niños hablan sobre la visión que los perfila a futuro como posibles adultos peligrosos*

Como se hizo evidente en el capítulo sobre la visión de los adultos, estos entienden que la socialización del niño con este contexto conflictivo, puede producir a futuro, adultos que posiblemente representen un peligro para la comunidad. Esto debido a la capacidad de reproducción y transmisión intrínsecas de las condiciones estructurales de marginalidad, de una generación a otra.

En ese sentido, los adultos consideran vital, en sus propios términos, rescatar a los niños y jóvenes para que no caigan en ese escabroso camino. De allí que resalten la importancia de organizaciones como CECUCOL, quienes contienen a estos niños y les presentan a través de sus programas, otras formas de vida y una posibilidad de educación. Esta última como una estrategia especial, con un carácter casi mesiánico, con capacidad de revertir los defectos aprendidos y potenciar otros proyectos de vida que a futuro extraigan a los educandos de dichas condiciones de marginalidad.

No obstante, aunque indiscutiblemente los niños están atravesados por situaciones de desigualdad estructural, como la pobreza, el desempleo de sus padres, poco acceso a una vivienda digna, sistemas de salud deficientes, entre otras; también se configura a sí mismo a partir de sus sueños inmediatos y a largo plazo, extrayéndolos de ese contexto en que se haya aparentemente vulnerable, pero donde sus sueños se convierten en herramientas de contestación.

Para ilustrar este punto, tenemos el caso de Santiago de 12 años, para quien los zancos y las artes circenses representan una de sus mayores pasiones.

**Entrevistadora:** y en CECUCOL ¿solo estudias o haces algunas otras actividades?

**Santiago:** ¡ah! Juego y soy zanquero

**E:** y ¿Por qué estás en zancos?

**S:** porque me gustan los zancos, porque mi papá se fue al circo a los siete años, y entonces él sabe todo eso (...)

**E:** y ¿Cómo te sientes acá en CECUCOL?

**S:** bien, me gusta CECUCOL porque es un colegio donde uno aprende todas las materias y además aprende artes circenses, también baile y todo eso. (Santiago, 2014, entrevista).

Para este niño, la historia de vida de su progenitor lo ha marcado profundamente. Su padre desde niño estuvo en contacto con los oficios circenses y maneja muy bien las variaciones de este arte. A medida que Santiago crecía fue entrando en contacto con dichos oficios, lo cual ha despertado una intensión, un sueño por aprender más a profundidad esta labor artística. El mismo me comentaba en una charla informal que se sentía muy orgulloso de su padre, quien desde tan niño se atrevió a dedicarse a actividades tan riesgosas, es esta la razón que en parte mueve su pasión.

En ese sentido más allá de las situaciones conflictivas en las que se desenvuelven los niños de esta comuna, y desafiando la idea adulta de los niños únicamente como sujetos vulnerables, en este caso Santiago por medio de su pasión por el circo, demuestra que es capaz de construir un proyecto de vida diferente al que se le predice. De igual manera en este caso se evidencia el peso de las relaciones familiares en la socialización de los niños y la construcción de su identidad, marcando rasgos tan importantes como sus intereses.

No obstante, los niños no solo constituyen dicha identidad a partir de su familia, otros agentes como los medios de comunicación también influyen en algunos casos. Continuando con el papel de los sueños como una respuesta de los niños a la idea del adulto peligroso que le pronostican quienes le rodean, tenemos el caso de Tomás de 9 años.

**Entrevistadora:** ahora sí, cuéntame, de los talleres de la tarde ¿Qué talleres estas tomando?

**Tomás:** estoy en baile, encuadernación, en cocina y en manillas.

**E:** ¿Cuáles son los que más te gustan?

**T:** en baile y encuadernación

**E:** y ¿Por qué?

**T:** porque en baile uno aprende y cuando uno quiera, cuando ya esté grande uno piensa que uno quiere ser famoso.

**E:** ¿Qué hacen los famosos?

**T:** yo no se

**E:** ¿Qué hacen los famosos?

**T:** los famosos tienen, tienen ¿Cómo se llama? Tienen fans, todo eso. Y puedo participar bailando

**E:** entonces ¿tú quieres participar en concursos de baile? (Tomas, 2014, entrevista)

Como es evidente el sueño de este niño por ser famoso a través del baile, manifiesta una contestación a la visión de los adultos, que ven en ellos potenciales ciudadanos peligrosos en un futuro. Este hecho demuestra que los niños se relacionan de diferentes maneras con su contexto, sea este de carácter marginal o no. Para el presente estudio, los niños están en contacto directo con la pobreza, la carencia de espacios de recreación, pocos espacios para compartir con sus padres y movilidad restringida por el territorio. Sienten el peso de problemáticas como la drogadicción, al ver los consumidores en sus calles, y observan constantemente las pequeñas riñas y los enfrentamientos entre pandillas, así como los desfiles de los funerales que resultan de dichas confrontaciones. Sin embargo, los niños aunque en sus actitudes y formas de comportarse, asumen algunos de los prototipos de violencia que les rodea, son también sujetos que no simplemente absorben literalmente lo que el medio social les comparte, sino que también desde su pensar y sentir, recrean las formas en que los adultos los definen y conciben.

A lo anterior debe añadirse que los niños y niñas atraviesan por diversas formas de vivir el juego, el cual más allá de reflejar sus condiciones de vida y experiencia propia, también se constituye en el espacio por medio del cual re-construyen el mundo. Además se instituye en la forma predilecta para configurar normas, roles y comportamientos sociales, las cuales se solapan con las características de las etapas de desarrollo infantil que van atravesando, como es el juego turbulento característico en estas edades. Por ende es necesario comprender las interpretaciones, palabras y acciones de los niños desde las

dinámicas propias que vive en su contexto, pero también desde su desarrollo cognitivo y social, el cual para estas edades, se enmarca en parámetros de mayor abstracción y construcción simbólica, caracterizado a su vez por un mayor interés y comprensión de las dinámicas sociales. En ese sentido al tener mayor independencia, especialmente corporal, se siente con más capacidad para explorar su entorno e interactuar con el otro desde el contacto físico, generando nuevas formas de relación, experimentación, interpretación y apropiación de las convenciones sociales.

Manuela de once años, es otro caso significativo respecto a lo que se viene comentando. Para ella el baile y los zancos representan sus principales actividades, las cuales están ligadas a sus sueños. Y a pesar de que su mamá manifiesta que preferiría que su hija se dedicara a actividades comúnmente características de su género, ella insiste en contrariar sus deseos. Así ella se inclina por practicar la danza, los zancos, el fútbol y los tejidos de manillas como intereses que particularizan su identidad.

Como se hace evidente hasta el momento, las relaciones de los niños y los adultos no se generan desde transmisiones horizontales, en las cuales estos últimos expresan linealmente los valores y pensamientos de una sociedad. Los infantes desde su pensar, sentir y actuar reconfiguran los elementos que el medio comparte con ellos. Pero además, esto los niños y niñas confrontan las visiones que los adultos han construido sobre ellos, las cuales influyen significativamente en las formas que históricamente una sociedad se relaciona con su infancia.

Para el caso de la comuna 18 de Cali, los adultos confluyen en ideas sobre la infancia que se relacionan, pero también mantienen puntos característicos de las mismas que divergen significativamente. Así, para la mayoría los niños y las niñas son una población que está en peligro, debido a las circunstancias estructurales desiguales con las que se enfrenta, por ende la necesidad de rescatarla y educarla para poder salvarla. Para otros adultos, especialmente los líderes de CECUCOL, salvarla de estas condiciones, no es suficiente, es indispensable además hacer de ella un sujeto político, capaz de actuar para cambiar dicha realidad. Sin embargo los propios niños desde sus intereses, sueños y voces manifiestan las cercanías y distancias que pueden llegar a tener con dichas visiones.

Dentro del análisis que se está llevando a cabo hasta ahora, se ve la necesidad de profundizar en otros aspectos que influyen en la configuración de la identidad de los niños,

entre ellos están sus actividades de juego y las actitudes y lenguajes que emplean en estos espacios. Además es fundamental revisar las visiones que los niños tienen sobre los adultos, las cuales inciden de igual manera en las formas en que se relacionan e influyen en la configuración de la identidad infantil.

### **¿Quién soy yo? Descubriendo otras características de la identidad de los niños y niñas de CEUCOL**

Como hemos visto hasta el momento, la infancia es una categoría que está en constante transformación histórica. Tanto lo que la sociedad piensa sobre la infancia, como las formas en las que se relaciona con ella, están atravesadas por los lazos sociales, culturales y políticos que se establecen con los niños y niñas. Los infantes se constituyen en sujetos a través de su interacción con otros actores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros. Sus formas de pensar y sus acciones están determinadas en cierta forma por esas interacciones con el medio, sin con ello querer afirmar que los propios infantes no problematicen o confronten esas ideas que el mundo social comparte con ellos.

Para seguir profundizando en la compleja red de relaciones a partir de la cual se constituye la identidad infantil de los niños y niñas en estudio, revisaremos tres elementos importantes. En un primer momento daremos un vistazo a los juegos y actividades que más prefieren realizar los niños y niñas y como se conectan con su contexto inmediato. En un segundo momento se revisará como esos espacios de juego se relacionan fuertemente con CEUCOL, y la importancia que este representa como escenario para el encuentro infantil y la recreación. Y finalmente profundizaremos sobre la mirada que los niños tienen sobre los adultos, la cual influye en las formas que estos dos actores se relacionan.

#### *El juego como elemento constitutivo de la identidad infantil*

Si nos negásemos a echar un vistazo a las formas y diversos tipos de juegos que los niños practican cotidianamente, estaríamos ocultando una parte importante de su voz y pensamiento. Bien conocido es desde la teoría psicológica, pedagógica e incluso sociológica la importancia de esta actividad en la vida de los niños y niñas. El juego es la herramienta clave que le posibilita al niño el conocimiento y reconocimiento del mundo, como bien lo sustenta Pávez (2012), retomando a Mead (1982), quien afirma que “el sujeto infantil está en permanente diálogo consigo mismo y con los otros (el otro generalizado)

que le rodean, lo que se lleva a la práctica a través del juego espontáneo y el juego organizado.” (Pávez, 2012:90).

Este es el espacio por medio del cual los niños aprenden las normas y valores sociales, pero a través del cual también re-crean y re-animan sus vivencias, sus ideas, sus intereses y los saberes que en general comparte el medio social con ellos. Al interior de la organización el juego que atrae la atención, especialmente en los niños de género masculino, es el fútbol. No obstante, no es una actividad lúdica que se restrinja únicamente a los niños, las niñas también participan en este y son invitadas por los hombres y docentes para participar en los partidos que diariamente se organizan a la hora del descanso.

De igual manera los juegos, especialmente entre las niñas se diferencian en cierta manera por edades, las más pequeñas, es decir las del grado segundo, se inclinan más por el juego con muñecas, jugar a la mamá o actividades de poca actividad física. Esto pone en evidencia el carácter cultural de sus juegos, marcado por las acciones que socialmente se considera responden al género femenino. Las niñas más grandes, pertenecientes al grado tercero y cuarto, prefieren actividades que impliquen mayor actividad corporal, como el fútbol, congelados, la lleva, entre otros. Esto al parecer además del factor de la edad, por una mayor independencia especialmente en el hogar, son niñas que pasan más tiempo solas y comparten más con los niños, por ejemplo a la hora de regresar a sus casas, el camino se convierte en lugar de juegos en el cual participan entre niñas y niños. En comparación de las niñas de grado segundo, quienes mantienen una supervisión más cercana de adultos, aunque no la ejerzan directamente sus padres.

Los niños no presentan estas divisiones tan diferenciadas en sus preferencias a la hora de jugar, la mayoría se inclina por el fútbol o actividades que impliquen constante actividad física: correr, saltar, caminar, etc. por esta razón entre sus juegos también están las cogidas y las peleas, en estas últimas por lo general imitan programas de televisión infantil, recreando las herramientas de combate y los personajes. Aunque la recreación de estas acciones violentas también están influenciadas en parte, por la observación diaria de los niños, de las formas cotidianas en que los adultos se relacionan en el sector, también están atravesadas por el momento de su desarrollo infantil, el cual se caracteriza por un marcado juego turbulento.

Sin embargo, también se generan situaciones de juego en la que son capaces de integrarse todos los niños y niñas, sin distinciones de género. Dichas actividades implican bastante movilidad física, entre estos juegos están las cogidas, la rayuela y la lleva o basurita. En este punto hay que tener en cuenta que tanto en sus juegos como en sus formas de relación diaria, sí se observa una tendencia de la mayoría de los niños por demostrar su fuerza y en cierta forma su masculinidad, por medio de interacciones bruscas con sus compañeros, incluyendo a las niñas. Para ello se valen del grito y el golpe como complementos de sus opiniones para hacerlas sentir y respetar. Así mismo recurren, para ofender, a la igualación de algunas debilidades de otros compañeros, como actitudes de “niñitas”, reflejando el atributo de debilidad que les adjudican a ellas.

Este carácter en cierta forma agresivo en ocasiones, en sus formas de relacionarse entre ellos, refleja el contacto directo con este tipo de formas de expresión que utilizan las personas que les rodean, caracterizadas igualmente por el grito o el golpe, como maneras de validar e imponer las ideas u opiniones. Formas que se vivencian no solo en algunas de las familias, sino también constantemente en las calles e incluso en los medios de comunicación. No obstante dichas interacciones responden a su vez a la etapa de desarrollo en la cual se ubican los niños, caracterizada por un aumento en la interacción física y de contacto con el otro, y un paso del juego egocéntrico a uno de mayor carácter social o de intercambio. Este implica la experimentación de formas de comunicación tanto verbal como física, que le permiten al niño y niña interpretar y re-construir las normas y convenciones sociales, especialmente para intentar ser escuchado y validado por los demás.

Es en el marco de la reflexión que hasta ahora se lleva a cabo que cobra importancia la idea de Rene Unda (2009) del niño y la niña como productos sociales y productores sociales. En ese sentido, es necesario reconocer que la infancia está constantemente atravesada por las relaciones familiares, sociales, económicas, políticas y culturales, donde su pensamiento y acción indudablemente se constituye desde esos vínculos. No obstante, parte de reconocer también que los niños y niñas no son simples esponjas que absorben normas, valores y pensamientos, sino que cuentan con la capacidad de reinterpretar, cuestionar o resignificar los elementos que el mundo social comparte con ellos. Fenómeno que debe tenerse en cuenta a la hora de señalar a la infancia como actor

social o sujeto protagonista y participativo, que es en cierto modo la invitación de autores como Unda (2009) y Sánchez (2009) al hablar y estudiar la infancia.

Como es evidente, las relaciones de los adultos con los niños tienen un peso fundamental en la constitución de su identidad. Por esta razón es importante analizar el papel que para los niños tienen CECUCOL, a partir de la compleja relación que se ha esbozado a lo largo de este estudio.

### *CECUCOL, más que una escuela. Visión de los niños y niñas sobre la organización*

Indudablemente para los niños y niñas que asisten cotidianamente a CECUCOL, este es un espacio vital en sus vidas. Como ellos mismos lo expresan, allí pueden encontrarse con sus amigos, sus maestros favoritos, pueden jugar, estudiar, aprender cosas diferentes como zancos, baile, tejido de manillas, entre muchas cosas más. Esta es la razón por la cual, los niños disfrutan de estar en este espacio, incluso a veces hasta entrada la noche.

Y es que CECUCOL además de darles la posibilidad de estudiar, se constituye como un espacio en el que pueden dedicarse a otras actividades a las cuales difícilmente accederían en el sector, como son las jornadas de la Casa Taller. Por esta razón para estos niños y niñas, la organización es mucho más que la escuela a donde se viene a estudiar, es un espacio híbrido de estudio, amistad, juegos y talleres. Como comenta una de las niñas más grandes, de ocho años

**Entrevistadora:** ¿Qué es lo que más te gusta de estar en CECUCOL?

**Lucia:** lo que más me gusta de estar en CECUCOL es que puedo compartir mucho, y puedo compartir mucho, estar con mis amigos, divertirme, muchas cosas más.

**E:** ¿te gustaría estar en otro lugar?

**L:** no

**E:** ¿Por qué?

**L:** **porque** yo siempre he dicho que este colegio es muy bueno.

**E:** ¿Por qué?

**L:** porque le enseña a uno cosas, uno tiene un buen profesor y por todo eso.

**E:** entonces ¿te sientes contenta?

**L:** si señora, me siento contenta, feliz. Porque aquí puedo hacer todo, comparto con mis compañeros, jugar, divertirme. (Lucia, 2014, entrevista)

Es evidente como para estos niños, CECUCOL se constituye en un espacio en el cual el estudio y el juego se relacionan, ello teniendo en cuenta la dificultad para acceder algún escenario recreativo en el sector. Manuela de once años, también nos cuenta

**Entrevistadora:** ¿Cómo es CECUCOL?

**Manuela:** pues CECUCOL es un lugar donde por lo menos uno se puede recrear, puede jugar, puede aprender y ya.

**E:** y ¿Cómo te sientes aquí?

**M:** bien

**E:** ¿Por qué te sientes bien?

**M:** porque aquí tengo a mis compañeros, tengo alguien con quien hablar, tengo muchas personas que conozco y puedo compartir con ellas. (Manuela, 2014, entrevista)

Se hace evidente entonces que, a pesar de que los infantes distinguen el espacio escolar de las actividades lúdicas, indudablemente para ellos CECUCOL es un escenario vital, les gusta estar allí, porque tienen la posibilidad de jugar y relacionarse con otros niños y jóvenes, y además llevar a cabo actividades que son de su agrado.

La organización es un espacio híbrido de clases, estudio y juegos, donde por una parte aunque existe una estructura de actividades e intenciones desde la organización, como sus espacios de formación, los talleres y demás. También se contagia del carácter espontáneo de los niños y niñas, debido a que no impone mayores restricciones a los espacios de juego e interacción, más allá del horario de clase o de situaciones que puedan poner en riesgo su seguridad o la de los demás niños. Es por estas razones que aunque muchos padres han intentado cambiar a sus hijos al colegio público, donde no les cobran pensión, sus hijos insisten en quedarse en la organización. Una madre comenta

**E:** y ¿Por qué razón trajo a estudiar acá [a su hija], a pesar de que hay otras ofertas, digamos públicas u otros colegios donde hubiese podido estudiar?

**Y:** La razón, porque siempre he buscado que las cosas me queden como en el entorno. Y (pausa) la idea nunca fue generarle a mi hija mayor el don de que ejerza el papel de mamá, porque yo no permanezco mucho tiempo en la casa. Entonces siempre los he liberado de esa responsabilidad y que cada uno asuma su responsabilidad. Entonces la idea era más que todo que llevar a Manuela al [colegio público] Laportete implicaba que ella tuviera que cruzar esa avenida, antes vivíamos más arriba, el traslado para ella era de alguna manera riesgoso, mientras que llegar aquí a ella se le facilitaba. Entonces como a mitad de año de kínder, ella ya venía solita, porque nos

vinimos a vivir más acá y llegaba solita acá. Entonces además me cogió el tiempo con los cupos y cuando fui a buscar cupos ya no había cupos. Entonces acá era lo más cerca. Y si había cupo, entonces decidí meterla acá y pues ella se fue como encariñando con el espacio. Cuando ya se llegó la opción de sacarla dijo que no quería, que quería continuar acá. En algún momento ofreció [portarse] juiciosa, ha ido cambiando muchas cosas por retribuir a que se quede acá. Porque igual en la educación pública no pago nada, acá tengo un presupuesto con ella, una tarifa. Pero pues ella hace cosas con tal de que no la retire (risas). (...) Es como de alguna manera premiarla en su buen juicio, en su buen comportamiento. (Lucero, 2014, entrevista).

No obstante, existen variedad de maneras en que los niños de la comuna ven a CECUCOL, esta que se expone es de los niños que asisten a los espacios tanto de los talleres como el de nivelación escolar. Sin embargo, en quienes asisten únicamente a las jornadas de la Casa Taller, varía esta visión, veamos lo que expone uno de los niños de trece años, quien asistía al espacio de zancos

**Entrevistadora:** y le recomendarías a otros niños que fueran a CECUCOL?

**Matías:** si, yo lo recomiendo. Porque eso es como pa' distraerse, como pa' no estar así como todo el rato en la casa. O niños a veces que llegan así del colegio [y] de una a la calle, a mirar que hacer. Es como una cosa para que los niños vayan y se distraigan, pa' que no cojan malos caminos.

**E:** ¿a qué te refieres con malos caminos?

**M:** que se vayan a coger vicios. Que se vayan con malas personas a robar, cosas así. (Matías, 2014, entrevista)

Como se evidencia, se tiene una percepción de CECUCOL diferente cuando solo se comparte con los espacios de los talleres, que si se está toda la jornada estudiando. Los vínculos y la estrechez de los mismos cambian significativamente. Para el caso de Matías, quien vive cerca de CECUCOL y mantiene relación con esta por la vinculación de su abuela a la organización, sostiene una visión muy de la mano a la concepción adulta de los niños como una población que está en peligro. Le atribuye por tanto un papel importante a la organización, como aquella posibilidad que se tiene desde lo lúdico y artístico, de generar otras opciones de vida para los niños y jóvenes. Entiende a la misma en su función de rescate de la infancia de las difíciles condiciones que la atraviesan diariamente, y por las cuales puede llegar a convertirse en un sujeto peligroso.

Cada niño y niña teje relaciones particulares con cada uno de los agentes con los cuales se relaciona, construyendo alrededor de estos significados diferentes. Esta situación

genera la construcción intersubjetiva de diversas formas de leer e interactuar con el entorno, de allí que muchas veces dentro de la teoría social se hable de infancias, de múltiples maneras en que esta piensa y recrea el mundo, más que existir un solo tipo de infancia, y una única forma de vivirla.

Como es evidente, las relaciones que los niños mantienen con los adultos, ejercen una importante influencia sobre su identidad infantil. En estos vínculos, no solo se mueven ideas sobre lo que los adultos piensan de los niños y niñas, sino también sobre lo que estos piensan de los más grandes. Por esto analizamos a continuación, la forma en que los niños hablan de los adultos.

*Lo que las voces infantiles tienen que decir a los adultos*

Para analizar este aspecto, se realizó un taller en el cual los niños se dibujaban a sí mismos, describían las características que los hacían niños y los distinguían de los adultos. De igual manera se retomó un cuestionario trabajado en una de las sesiones de formación en derechos, impartido por Amalia. Allí se preguntaba sobre aquellas cosas que más les agradaba compartir con los adultos, y las situaciones que les incomodaban de los más grandes. Para lograr realizar un análisis más riguroso, exponemos en el siguiente cuadro las respuestas de los niños acerca de los puntos indicados en el taller.

**Tabla 2. Respuestas del taller 1**

<b>¿Qué caracteriza a los adultos?</b>	<b>¿Qué te gusta de los adultos?</b>	<b>¿Qué te disgusta de los adultos?</b>
<p><b>Respuesta de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adultos trabajan (10)</li> <li>• Rebuscan la comida.</li> <li>• Llevan a pasear a los niños, Conducen</li> <li>• Toman cerveza(5)</li> <li>• Toman chicha</li> <li>• Juegan futbol</li> <li>• Cocinar</li> </ul>	<p><b>Respuesta de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su carácter.</li> <li>• Trabajan (4).</li> <li>• No.</li> <li>• Que trabajan por nosotros.</li> <li>• Me gusta porque trabajan.</li> <li>• Como trabajan.</li> <li>• Nos gastan helado de coco.</li> <li>• Nos compran las cosas que nos faltan.</li> </ul>	<p><b>Respuesta de los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que me regañan (3).</li> <li>• Que estén mucho [tiempo] separados de la familia.</li> <li>• No.</li> <li>• Que no trabajan.</li> <li>• Nada.</li> <li>• No les gusta jugar.</li> <li>• Que son borrachos.</li> <li>• Que toman trago (2).</li> <li>• Que pelean.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que nos aman.</li> </ul>	
<b>Respuesta de las niñas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adultos trabajan (3)</li> <li>• Toman</li> </ul>	<b>Respuesta de las niñas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son amables.</li> <li>• Que a veces respetan a los niños.</li> <li>• Que pasean con nosotros.</li> <li>• Hay unos muy amables y gentiles.</li> <li>• Trabajan.</li> <li>• El calor de mi mamá.</li> <li>• Que explican que no se tiene que hacer y que se tiene que hacer.</li> </ul>	<b>Respuesta de las niñas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No.</li> <li>• Que pelean mucho y no respetan los derechos del niñ@.</li> <li>• Que no paseen con nosotros.</li> <li>• Unos son muy groseros y eso no me gusta.</li> <li>• Toman.</li> <li>• El amor de mi mamá.</li> <li>• Que son muy bravos.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia

La tabla anterior nos permite conocer las ideas que los niños y niñas mantienen sobre los adultos, la cual se caracteriza por su diversidad. Mientras que los niños destacan el papel subsidiario del adulto, que proporciona lo que el infante puede necesitar a nivel de subsistencia material, las niñas no destacan en sus respuestas esta idea, se inclinan por resaltar el papel de acompañante y guía que tienen los adultos sobre los niños. Esto refleja las diferencias en las formas de entenderse los niños y las niñas con los adultos, mientras los niños ven a los grandes más como sus subsidiarios, las niñas se piensan de manera más compenetrada con ellos, este hecho evidencia las diferencias sutiles en que los niños y niñas se piensan la relación con los adultos, las cuales muchas veces los propios adultos desconocen. Vemos en ese sentido, como la categoría de género se constituye en un elemento importante que configura formas particulares de relación entre los adultos y los niños y niñas.

En sus respuestas también se refleja la imagen en cierta forma negativa que los niños y niñas tienen de los adultos, quienes por una parte les imponen ciertas formas de comportamiento y orden social, pero a su vez incumplen las mismas, a través de acciones que afectan el bienestar y libertad de los niños y niñas. Este es un elemento importante a la hora de estudiar a la infancia, ya que muchas veces se le considera como una receptora de modelos, sin reconocer que en el proceso de socialización, los niños y niñas también

refutan y critican ciertos fenómenos sociales. En este taller aludieron al rechazo hacia situaciones como las peleas, borracheras, lenguaje grotesco, entre otros. Este hecho termina de descartar las concepciones funcionalistas, que mucho tiempo gobernaron los estudios de infancia, donde ésta era considerada como un sujeto pasivo y receptor.

Se hace evidente que los niños, no asumen simplemente las situaciones que les acontecen, sino que están en capacidad de rechazar y criticar las acciones de los adultos, a pesar de que estos son sus figuras de referencia y de autoridad. De igual manera, como fue visible en las observaciones de los talleres de cartografía social, los niños reconocen en los adultos y sus acciones, las causas de las situaciones problemáticas en las que se debate la comuna.

Es en ese punto es útil la categoría actor social, planteados por Gaitán (2006) y Pávez (2012), en la medida en que sustenta justamente las confrontaciones y propuestas que generan los infantes desde sus opiniones e intervenciones, como es para el caso de este estudio, su alusión sobre algunos comportamientos adultos o las imposiciones que estos hacen sobre los niños. Lo anterior no implica que esa designación de actor social a la que aludimos aquí, en la práctica, esté caracterizada por una amplia autonomía infantil. Por el contrario, como se ha sostenido a lo largo del desarrollo del análisis del trabajo de campo, las ideas y opiniones infantiles están igualmente atravesadas por las relaciones que sostienen con los adultos y los conceptos que el mundo social transmite a los infantes. En ese sentido su identidad y la capacidad de “agencia” que le otorga la categoría de actor social, se moviliza en una tensión constante, entre la imposición de esquemas desde la vivencia social que mantienen los niños(as), su propio accionar y pensamiento, el cual puede compartir, contradecir, cuestionar o revertir aquello que el mundo imparte sobre él, y las propias representaciones que nacen de la interacción social entre adultos y niños sobre la infancia.

La reflexión realizada hasta este momento nos ha encaminado por un recorrido a través de la compleja red de relaciones y componentes que configuran la infancia de la comuna 18 de Cali. En ese sentido los niños y las niñas se constituyen a partir de las concepciones que los adultos manejan de la propia infancia. La cual para el caso de la comuna 18, se mueve entre el entender a esta como sujeto político, con capacidad de acción para el cambio de las condiciones estructurales de desigualdad que azotan a la comuna.

Esta tiene que ver en algunos puntos con la visión desprotegida de la infancia, la cual se relaciona profundamente con la concepción que ve en los niños un potencial peligro a futuro, si no se le rescata de las relaciones que puede llegar a tener con los actores generadores de varias de las problemáticas del sector.

No obstante, como se reflejó en las expresiones y acciones de los niños y niñas, en primer lugar, no todos se asumen a sí mismos como actores incidentes en el cambio de las condiciones de las comunas; y aquellos que sí llegan a considerarse con cierta capacidad de agencia, no tienen claridad sobre las vías para accionar. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños no reconozcan las situaciones de desigualdad estructural que enfrenta la infancia, por el contrario son muy conscientes de las problemáticas que la afectan. Este reconocimiento ubica el accionar adulto como la principal causa de dichos conflictos, y en ese sentido a quienes corresponde dar solución a las mismas. De igual manera los niños y las niñas desde sus más profundos intereses, demuestran que su pensamiento y accionar, pueden llegar a trascender la visión que les pronostica un futuro de vandalismo, siendo sus sueños armas valiosas con las cuales enfrentarse con el contexto que les rodea.

Dichas concepciones de la infancia han contribuido a configurar las formas en que los adultos se relacionan con los niños y niñas, especialmente pautando las estrategias y mecanismos que se establecen para mantener el control sobre la socialización infantil de los niños de esta comuna. Lo anterior si tenemos claro la incidencia de las representaciones sociales que se construyen en la experiencia e interacción de los habitantes del territorio, las cuales establecen formas de relacionamiento y reconocimiento de los diferentes actores con los niños y niñas y viceversa.

Así a lo largo de este estudio también se hizo evidente, que no solo las ideas que los adultos tienen sobre los niños, interviene en su relación, sino que en el sentido inverso, las concepciones de los infantes sobre los adultos, influyen en las formas de vinculación intersubjetiva de estos dos actores. En ese sentido, todos estos elementos, como las condiciones estructurales de desigualdad, las concepciones de infancia, de adulto, los espacios de juego y estudio que representa CECUCOL, los sueños infantiles, entre otros factores, favorecen la constitución de la identidad de los niños y niñas de esta comuna.

Todo lo anterior evidencia las formas de construcción complejas, diversas y particulares en las cuales los niños y las niñas construyen el mundo, las relaciones y las

ideas acerca de los grupos que componen la vida social. Demuestra una vez más que la construcción de saberes cognitivos, sociales, políticos, de toda índole, por parte del niño no son simple copia de los referentes que el adulto le comparte, sino que el mismo en sus diálogos y acción, los cuestiona, rechaza o los adopta desde diferentes horizontes de sentido, sin con ello querer negar la fuerte influencia que el medio y la relación de los adultos ejercen sobre la constitución de la identidad infantil, pero también de las ideas con las cuales es concebida la infancia socialmente.

## CONCLUSIONES

La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. (Kohan, 2007: 102)

Hemos trazado un camino, hasta ahora largo y productivo, sobre las concepciones de la infancia, los discursos y las prácticas que la configuran. Probablemente en este recorrido se queden muchas cosas por decir, tanto por parte de quienes han teorizado sobre ella de los propios niños(as) y los adultos con los que conviven y estudian, como de quien escribe. Reconocemos que el campo de lo social está inacabado, por lo que este aporte tan solo alimenta de forma limitada una discusión que, por lo demás, seguirá construyéndose.

Para revisar de manera concreta los diversos hallazgos y puntualizar los aportes intento, en este apartado, dar una posible respuesta a la pregunta de investigación, deteniéndome en las diversas concepciones de infancia encontradas en el estudio. De igual manera se recogerán los puntos importantes sobre la propuesta de educación popular que plantea la organización y la forma en que se relaciona con esas concepciones de infancia. De allí paso a revisar las voces y opiniones de los niños respecto a las visiones que de ellos manifiestan los adultos que les rodean, revisando de qué manera se encuentran y distancian las visiones adultas de las infantiles. Para esto se buscará dar visibilidad a los intereses, sueños, juegos y acciones cotidianas de los niños y niñas. Finalmente puntualizo otros aspectos que inciden en las relaciones entre adultos y niños, y que por ende afectan la configuración de la identidad infantil. Todo ello lo contemplo desde mi marco teórico: la sociología de la infancia, el niño como sujeto de derechos y como protagonista infantil, y como parte de esta última visión, el discurso de la participación y el papel de la educación popular.

En primer lugar, en lo referente a la pregunta que orientó el presente trabajo investigativo, ¿Cuál es la concepción de infancia que se construye en los espacios de participación infantil, propuestos desde el Centro Comunitario Las Colinas (CECUCOL), en la comuna 18 de Cali (Colombia)?, tenemos varios hallazgos que aportar. En primer lugar es visible por parte de la mayoría de habitantes del sector la visión de la infancia como una población que esta desprotegida, la cual corre el riesgo de desviarse, por ende es

necesario rescatarla, retenerla y educarla. Esta concepción va muy de la mano de la idea moderna de infancia expuesta por Kohan (2004), en la cual se conserva la socialización infantil al interior de la esfera privada, el hogar, con el fin de controlar sus relaciones sociales, evitando que los niños entren en contacto con las perturbaciones del medio social.

En este sentido, los padres de la comuna 18 entienden la necesidad de mantener bajo cuidado a sus hijos en lugares seguros como es CECUCOL, al cual tienen una amplia confianza; igualmente restringen las salidas y lugares por donde los niños pueden movilizarse. No obstante, no todos los niños están sometidos a estas mismas rigurosidades de control por parte del adulto, especialmente los más grandes tienen mayor posibilidad de movilizarse sin la custodia del adulto. Lo anterior depende de las características de cada familia, como la cantidad de hijos, si el hogar está conformado por los dos padres o uno solo, las actividades laborales que ellos desempeñan, entre otros. Estas determinan las posibilidades económicas, pero también la red familiar de la cual pueden valerse los padres para depositar el cuidado de sus hijos en otros adultos, debido a sus ocupaciones laborales.

Esta concepción va muy de la mano con la visión del niño desde el adulto que llegará a ser, donde la necesidad de proteger a la infancia nace a su vez del temor que genera la relación que el niño pueda tener con los actores de las situaciones problemáticas del sector, este posible vínculo puede hacer del infante un sujeto peligroso más adelante. Tal y como explican Pávez (2012) y Gaitán (2006), esta visión puede resultar peligrosa en la medida en que desconoce los sentires, pensamientos y opiniones que movilizan en el presente a estos niños y niñas. Desde esta perspectiva existe la preocupación de que los infantes reciban una formación en disciplina, valores y responsabilidad que les enseñe desde temprana edad cómo deben comportarse en el futuro. Además manejan una idea del tiempo libre del niño, el cual debe ocuparse en actividades productivas que le aseguren adquisición de conocimientos nuevos y útiles para el futuro. En ese sentido, el juego es una actividad que se debe limitar, ya que conduce al ocio y, por lo tanto, es improductivo. Pero además el tiempo libre debe ocuparse también, para evitar justamente que los niños y niñas caigan en actividades ilícitas como la drogadicción o las pandillas.

De igual manera, las madres mantienen también visiones sobre los roles de género en los que deben ser formados los niños y las niñas. Se mantiene la idea de que las niñas deben participar en ciertos juegos como las muñecas, que reafirmen su papel de cuidadoras.

No obstante, como se evidenció en la práctica, muchas de las niñas confrontan este tipo de estereotipos al inclinarse por otros juegos o actividades como el fútbol o montar zancos. Además especialmente las niñas más grandes, tienen la posibilidad de compartir más espacios de juego con los niños, lo cual ha contribuido a expandir sus preferencias y actividades de recreación. Lo anterior reafirma la idea que la interseccionalidad de las categorías de género, clase y etnia, son claves a la hora de analizar los estudios de la infancia, puesto que las mismas configuran diversas maneras de vivir esta etapa por parte de los propios niños, y determina de igual modo las representaciones que alimentan las concepciones sobre esta población en una sociedad determinada.

Finalmente encontramos la visión de los niños como sujetos políticos, la cual es manejada por la mayoría de los integrantes de la organización, aunque no se evidencia en todos de manera homogénea. Esta concepción tiene puntos de encuentro con las definiciones de infancia ya mencionadas, puesto que reconoce el carácter vulnerable en que se encuentran los niños y la necesidad de generar por ende otros espacios alternativos para ellos.

No obstante, considera que no basta con protegerlos, entendiendo que los niños y niñas están en capacidad de reconocer y comprender las condiciones desiguales que pesan sobre la población del sector, y en esa medida pueden participar de propuestas que promuevan el cambio de las mismas. Sin embargo, reconocen la dificultad de trazar la diferencia entre entender a los niños como sujetos políticos y usar a los niños políticamente; esta última idea se caracteriza por hacer que el niño hable sobre la infancia en determinados espacios desde el lenguaje y visión del adulto, lo cual a juicio de la principal líder de CECUCOL, ocurre especialmente desde los espacios estatales y las ONG.

Para lograr gestionar la formación política de los niños, que se considera están en capacidad de asumir, pero también de los jóvenes y mujeres, vimos como CECUCOL ha desarrollado su trabajo de educación popular en tres ejes de trabajo, soberanía alimentaria, la cual camina de la mano metodológicamente con la agricultura urbana, el arte y las expresiones culturales y finalmente, los espacios de formación en derechos. Como se hizo evidente estos ejes han contribuido a dar una particularidad a la propuesta de educación popular que presenta la organización, no obstante también ha presentado en algunos

momentos ciertos conflictos con la idea de niñez que manejan desde su discurso, y con las líneas de acción de la propia educación popular.

Mientras los ejes de agricultura urbana y expresión artística han aportado elementos significativos como el rescate de la experiencia previa no solo de los niños, sino de toda su familia, así como la apertura de espacios de libre expresión infantil, la ruptura del esquema rígido de la escuela tradicional, entre otros; el eje de derechos ha sido más difícil aplicarlo en la práctica, debido a que su lenguaje abstrae en un nivel elevado las condiciones infantiles, desconectándose del propio lenguaje manejado por los niños y niñas. Sin embargo, en el interior de la organización son conscientes de las limitaciones de este discurso, por ello desde su propio proceso de evaluación crítica, procuran constantemente repensar y reinventar sus estrategias de acción.

Sobre este último punto, es preciso volver sobre los argumentos de Sánchez (2004). Para este autor, la categoría de niño como sujeto de derechos está desconectada de los propios infantes, ya que el lenguaje de los derechos tiene su origen en un discurso adulto, el cual muchas veces es impuesto a los niños. Por una parte no existe una conexión visible para los niños concretamente entre el discurso de los derechos y su experiencia concreta. Y como segunda instancia, mientras los niños y niñas no vivencien desde la práctica en el hogar, en la escuela, en la calle, en todos los espacios en que se movilizan, el respeto por los derechos del otro, no entenderán pragmáticamente la necesidad de exigir respeto por sus derechos y los de los demás. Es decir, es necesario el vínculo entre la teoría que expone el discurso de los derechos y la práctica de los mismos en la cotidianidad, si no se genera esta coherencia, los niños no comprenderán la importancia de conocer sus derechos, ni los mecanismos a través de los cuales poder ejercerlos.

Todo el análisis anterior convoca a re-pensar la concepción de educación popular que se está proyectando al interior de la organización. Es necesario manifestar que esta línea pedagógica crítica recientemente ha empezado a pensarse el trabajo con infancia, el cual es aún más complejo de abordar, por la posición subordinada que el niño y la niña han mantenido a lo largo de la historia. Lo anterior ha llevado a confusiones entre generar procesos de concientización y formación crítica con la infancia, y ejercicios verticales de poder, donde el adulto impone a los niños una mentalidad que se considera políticamente correcta. Es por esta razón que además de tener clara la intencionalidad política de la

organización y el trabajo con los niños, es necesario que al interior de la misma se generen procesos de debate y reflexión sobre el desarrollo infantil y las maneras particulares en que los niños construyen su conocimiento del mundo, y las maneras en que interpretan la dinámica social. Este elemento es clave para lograr constituir ejercicios dialógicos profundamente reflexivos en los infantes, que conlleven a procesos de concientización significativos, y no termine en la reproducción de un discurso político.

CECUCOL por tanto desde su propio trabajo, el cual necesariamente debe ser siempre revisado y reconstruido, si se asume como educación popular, debe instaurar en su interior reflexiones profundas sobre las concepciones de infancia que circulan en su interior, analizando cómo estas se articulan, de qué maneras se relacionan los niños y niñas con su entorno, y cómo interactúan ellos a su vez con las diferentes visiones de infancia; y de esta manera poder encaminar de manera más coherente el componente metodológico hacia los propósitos que persigue la organización.

En ese orden de ideas es claro que la educación popular persigue objetivos más altos que la protección de la infancia o su participación en determinados espacios. La educación popular en la infancia implica, generar procesos especialmente de lectura y comprensión del mundo, de la realidad directa que afecta a los infantes, para desarrollar así procesos de concientización. Esto solo es posible a través de estrategias que permitan el diálogo sobre las experiencias de los infantes, y el reconocimiento del desarrollo cognitivo y social que atraviesan los niños y niñas. No obstante debe aclararse que es un ejercicio bastante complejo, y que dicho proceso de concientización puede terminar recayendo en la imposición de una visión del mundo, esto en parte, por el rol formativo en el que se encuentra el niño y la niña, quienes están empezando el camino a la comprensión y apropiación de las relaciones en el mundo; pero también por el papel subvalorado que ha tenido la infancia a lo largo del tiempo. Por ende la construcción de un ejercicio de educación popular con y desde la infancia requiere de constantes ejercicios prácticos y reflexivos, donde la experiencia y el análisis de la misma irán señalando la ruta que se debe transitar al respecto, reconociendo que la relación entre la educación popular y la infancia es bastante dinámica.

Tras desarrollar la perspectiva de los adultos sobre los niños, ha llegado el momento de revisar la palabra de los(as) niños(as) respecto a sí mismos(as) y el mundo en el que

habitan y que les nombra. A lo anterior es necesario reconocer que los alcances de este estudio son cortos en cuanto al análisis de las actividades de juego y el propio desarrollo infantil, aspectos que resaltamos, deben ser claves a la hora de querer reconstruir la palabra de los niños y las niñas, especialmente en el ejercicio investigativo, puesto que constituyen el escenario en el cual ellos expresan, configuran y reconstruyen su pensamiento y acción. Sin embargo en el presente estudio se analizaron otros espacios de expresión, tales como las conversaciones, los dibujos y otras situaciones, que a pesar de brindar un panorama importante, hubiesen podido ser de mayor amplitud, a la luz de reflexiones más profundas sobre los espacios de juego.

Acerca de la visión que los entiende como una población desprotegida, la cual es necesario resguardar en la seguridad del hogar y la escuela, es necesario señalar varios puntos. Por una parte los niños han construido un saber social acerca del territorio, el cual parte de su interacción con el mismo, pero también de las opiniones que los adultos manifiestan de las situaciones que allí ocurren. Esto evidencia que los niños no son seres ingenuos acerca de lo que acontece en su realidad inmediata, por el contrario, en este caso los niños son muy conscientes de las dificultades que atraviesa la población que reside en el sector, especialmente la infancia.

Desde esta visión proteccionista de la infancia, los niños mantienen diferentes formas de relacionarse con el territorio, presentándose casos en los cuales cuentan con escasa vigilancia adulta para manejar su tiempo y movilidad, hasta niños que están sometidos a un fuerte esquema de control de sus padres. Este hecho indudablemente incide en la capacidad y complejidad del conocimiento que los infantes construyen sobre el territorio. En ese sentido, los niños se sienten vulnerables frente a las condiciones en que habitan en parte por lo que observan cotidianamente, pero también en gran parte por los discursos que los adultos comparten con ellos, los cuales a su vez reconfiguran de acuerdo a sus propias experiencias personales.

Vinculada a esta idea se ubica la visión que considera a los niños desde el adulto que será, y que para el caso concreto de la comuna aquí estudiada, se desarrolla desde el temor que los adultos tienen de la posible vinculación de los niños con los actores protagonistas de las actividades ilícitas que se vivencian en el sector, haciendo de él un posible adulto peligroso a futuro. En ese sentido si bien los niños se ven afectados por las

relaciones violentas en que se desenvuelven sus familias en el sector, lo cual provoca ciertas formas de relacionamiento, como para el caso de los niños asumir ciertas actitudes de fortaleza que refuercen su masculinidad, o el grito y el golpe como estrategias para validar e imponer sus ideas; las opciones que le presenta el contexto inmediato no son las únicas que definen sus caminos de vida.

Es por esta razón que se resaltaron aquí algunos de los sueños y proyectos que tienen los niños y niñas, como herramientas de contestación hacia aquellas predicciones que hacen los adultos de su futuro. Vimos casos de niños que sueñan con ser cirqueros, zanqueros, futbolistas, bailarines o grandes artistas; sueños que indudablemente están influenciados tanto por las relaciones familiares de los infantes, como por los propios espacios artísticos que ofrece CECUCOL, los cuales sin embargo, expresan la definición de sí mismos desde otras actividades diferentes a las que los adultos les imputan.

Finalmente tenemos la concepción que entiende a los niños y niñas como sujetos políticos, desde esta visión ellos estarían en la capacidad de comprender las condiciones estructurales que afectan a la población, y en esa medida participar de propuestas que promuevan el cambio de esas condiciones. En primer lugar a los niños les gustaría vivir en un territorio que tuviese espacios de calidad para su recreación, esto refleja la invisibilización que ellos sufren desde el escenario público, donde existe poco interés estatal por asegurar escenarios públicos para la socialización infantil.

En segundo lugar se observaron diferencias en la forma de concebirse los niños como sujetos con capacidad de incidencia en su territorio, esto determinado en cierta manera por la edad, pero también por el nivel de conocimiento del territorio y su participación en los espacios de formación política de CECUCOL. En ese sentido es notoria la diferencia entre los niños del grado segundo y los estudiantes de los grados tercero y cuarto. Estos últimos tienen un mayor nivel de reconocimiento sobre los espacios y situaciones que se generan en el sector, así mismo, la mayoría están sometidos a una menor vigilancia de los adultos a la hora de movilizarse por el territorio.

No obstante, la mayor diferencia radica en su capacidad para asumirse como actores protagónicos en la realidad de su comunidad, mientras los niños del grado segundo depositan la agencia del cambio en entes como Dios o los propios adultos, como sus padres; la mayoría de los niños de los grados superiores se ven a sí mismos con mayor

capacidad de acción, planteando estrategias más concretas para este fin, como las marchas, reuniones, charlas, entre otros. Sin embargo, tanto los niños de segundo como los del grado tercero y cuarto reconocen en los adultos y su accionar, la causa de las situaciones problemáticas que afectan la comuna, por ende descargan en ellos la responsabilidad del cambio de dichas circunstancias.

Pasando a los otros elementos que inciden en la configuración de la identidad infantil de los niños de la comuna 18, encontramos los espacios y lugares de juego, teniendo en cuenta la función social y cultural tan importante que tiene la actividad lúdica sobre el desarrollo de la infancia. Se percibe desde el presente estudio por parte de los niños una inclinación por los juegos de amplia actividad física, especialmente para quienes son del género masculino. Los niños en especial se destacan por ejecutar juegos en los que intervengan los golpes y peleas, por una parte debido a la influencia de los medios como la televisión, donde a través de sus juegos buscan recrear los personajes y batallas de sus series favoritas. Pero también se debe en parte a las formas que observan los niños, en cómo se relacionan los adultos en su entorno inmediato. Por esta razón es común ver a los niños, usar el grito, alzar la voz o utilizar el golpe como formas de imponer sus opiniones o solucionar sus problemas. A lo anterior es necesario señalar el momento de desarrollo infantil en el cual se ubican los niños y las niñas, lo cual contribuye a configurar unos determinados tipos de juegos. Los infantes aquí estudiados se ubican en edades donde existe una mayor autonomía y descentración del yo, por tanto, buscan un contacto más directo con el otro, para comunicar y sentar su opinión. Esto genera la búsqueda de estrategias de contacto físico y de intercambio, en gran medida como experimentación sobre las causas y consecuencias de mantener, sobrepasar o reconfigurar las convenciones de relación social. De allí la notoriedad del juego turbulento, muy significativo en estas edades como mecanismo para satisfacer estas necesidades de conocimiento y comunicación.

Para el caso de las niñas, aunque también gozan de los juegos que impliquen bastante movilidad física, se presentan algunas diferencias según las edades. Mientras la mayoría de las estudiantes del grado segundo prefieren los juegos con muñecas, o jugar a ser la mamá, las niñas más grandes se inclinan por compartir otros juegos más del estilo de los niños, como el fútbol por ejemplo. Lo anterior debido a que ellas tienen más facilidad

de compartir, tanto dentro como fuera de la organización con los niños, ya que las restricciones adultas que operan sobre ellas son más reducidas; esto ha provocado que amplíen su abanico de preferencias recreativas, las cuales muchas veces van en contravía de las preferencias maternas, como se hizo evidente en las entrevistas.

Sin embargo, los niños dentro de la organización tienen amplia capacidad para organizar juegos en los cuales se involucran en igual medida tanto las niñas como los niños. Estos se caracterizan por involucrar una gran actividad física, es decir que implique acciones como correr o saltar. Entre estos juegos encontramos la rayuela, las cogidas, congelados y la lleva, y por lo general son los niños más grandes quienes coordinan y dirigen las formas y normas del juego.

Frente a este aspecto del juego, es igualmente importante resaltar el papel de CECUCOL como un lugar en el cual tanto niños como adultos la visualizan más allá de la figura de la escuela, entendiendo a la organización como un escenario seguro que integra tanto la formación académica, como el lugar para el encuentro infantil y el juego. Por tanto es un espacio que trasciende lo escolar y significa en la vida de los niños un lugar muy importante, de allí la insistencia de muchos de ellos de permanecer estudiando en CECUCOL, a pesar de contar otras escuelas, económicamente más accesibles, para poder educarse.

Sin embargo, la visión de la organización varía según los espacios que se comparta con esta. Así para algunos niños que únicamente asisten a las sesiones de la Casa Taller, la concepción acerca de CECUCOL se inclina más a la manifestada por los adultos, como aquel lugar en que los niños pueden invertir productivamente su tiempo, evitando que se involucren en actividades peligrosas como el pandillismo o el expendio de drogas.

Finalmente retomaremos la visión manifestada de los niños acerca de los adultos, de los cuales resaltan varios aspectos. Por una parte, especialmente los niños rescatan el papel subsidiario, material y económicamente, que tienen los adultos para con ellos; las niñas en cambio, prefieren destacar el papel que estos tienen de guías y orientadores sobre su educación. Sin embargo, tanto niños como niñas reflejan en su discurso una visión negativa de los adultos, comentando su rechazo por algunas de sus acciones tales como beber, pelear, su lenguaje grosero, entre otros.

En ese sentido es necesario reconocer que en la misma medida en que las visiones de la infancia, que tienen los adultos, inciden en las relaciones que mantienen estos con los niños, de igual manera las concepciones que estos manejan de los adultos influyen en los vínculos que juntos establecen. Concretamente para el caso estudiado estas visiones contribuyen a establecer los horarios y espacios en los que pueden movilizarse los niños por el sector, de igual manera determina con qué tipo de personas se pueden relacionar, incide en los tipos de lenguajes que usan tanto niños como adultos, así como las actividades que están en posibilidad de realizar los infantes.

Lo expresado hasta el momento nos conduce a retomar la idea de Unda (2009), quien postula la definición de infancia como una producción social, la cual está atravesada por la influencia de las estructuras y las relaciones que los niños mantienen con los diversos agentes del mundo social. En ese sentido, como se evidenció en el presente estudio, los niños ven trastocado su desarrollo por las condiciones de desempleo, pobreza y precariedad en las que habitan junto a sus familias, quienes a su vez se sienten afectadas por las situaciones de violencia que genera el propio contexto marginal en el que habitan. No obstante, Unda (2009) señala que además los niños son productores sociales, es decir que desde su pensamiento y accionar, ellos reconstruyen los saberes que el medio les comparte. Para el presente caso, los niños desde sus juegos y sueños transforman en la medida de sus posibilidades los contenidos sociales que su entorno comparte diariamente con ellos.

A su vez se hizo evidente las distancias y cercanías entre las concepciones de infancia que tienen los adultos y las maneras en que los niños se piensan a sí mismos. Esto nos permite afirmar, que los niños y niñas no asumen pasivamente los referentes que comparten los adultos con la infancia desde sus discursos y prácticas, por el contrario nos permite entenderlos como sujetos que están constantemente releendo y reinterpretando el mundo. Esto se hizo evidente en los encuentros y desconexiones entre las formas de ser, actuar y hablar de los niños y las visiones de los adultos de la infancia como sujeto político, como una población ingenua y vulnerable, o el adulto peligroso que puede representar a futuro, si no son controladas sus relaciones sociales.

La anterior idea no busca negar la influencia tan importante que ejercen los diferentes actores con los cuales los niños y niñas se relacionan. Estas indudablemente hacen parte significativa de la constitución de la identidad infantil, incidiendo en su

lenguaje, formas de relación entre pares, e inclusive en los propios intereses de los niños. De allí la necesidad de continuar revisando con detenimiento categorías que definen al niño como protagonista o con capacidad de participación, las cuales aparentemente descargan sobre los niños y niñas una capacidad de acción y pensamiento autónomo, desconociendo justamente la compleja trama de relaciones de influencia intersubjetiva que se teje entre los niños y los adultos.

No se quiere con esta última idea negar el carácter de actor social que puede llegar a tener la infancia, pues como vimos en el presente estudio, los niños permanentemente están hablando y pensando la realidad en la que viven; es sencillamente reconocer los alcances y limitaciones de la influencia adulta sobre el pensamiento y accionar infantil, la cual es propia de la relación imbricada en la que históricamente se han desenvuelto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfageme, Erika, Raquel Cantos y Marta Martínez (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid España: Plataforma de organizaciones de la infancia.
- Álvarez, Sonia, Gianpaolo Baiocchi, Agustín Laó-Montes, Jeffrey W. Rubin y Millie Thayer (2012). “Interrogating the Civil Society Agenda, Reassessing “Un-Civic” Contention: An Introduction”. Manuscrito no publicado. 19 agosto 2013. Archivo Word.
- Borda, Fals. (1986). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, Paulo ([1970] 1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ ([1992] 2005). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- \_\_\_\_\_ ([1994] 2001) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI
- Fundación Centro Cultural Comunitario Las Colinas CECUCOL (2009). “Entre semillas y resistencias. La ladera, comuna 18. Cali”. En *Caminos de vida en contextos de guerra: 7-38*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- \_\_\_\_\_ Disponible en <http://cecucol.tripod.com/> visitado en diciembre 02 de 2013.

- Gaitán, Lourdes (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones a una mirada distinta”. *Política y sociedad* Vol. 43 Núm. 1: 9 – 26
- González, Paula (2011) “ ‘Tu mira la foto, pero no se la enseñes a nadie’ análisis de la práctica fotográfica, los discursos y las representaciones de niños y adolescentes en el contexto de talleres de fotografía participativa. Dos estudios de caso”. Tesis de licenciatura, Universitat Rovira I Virgili
- Hammersley, Martín y Paul Atkinson (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós
- Kohan, Walter (2004). *Infancia: entre filosofía y educación*. Buenos Aires: Laertes
- \_\_\_\_\_ (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Liebel, Manfred (2007). “Paternalismo, participación y protagonismo infantil”. Disponible en [http://www.sename.cl/wsename/otros/Paternalismo\\_manfred\\_liebel.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/Paternalismo_manfred_liebel.pdf) visitado en julio 07 2013.
- Moscoso, María (2000) “niños, guaguas y guambras. Imágenes y representaciones en la comunidad de la Pitana Alta”. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Materán, Angie (2008) “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa”. *Geoenseñana* número 2, <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf> (visitada en marzo 01 2015)
- Pavez, Iskra (2012). “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. *Revista de sociología* Nº 27: 81-102.
- Plan de desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2008 - 2011. Comuna 18. (2008). Cali.

- Plan de desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012 - 2015. Comuna 18. (2008). Cali.
- Rizzini, Irene y Nisha Thapliyal (2007) *Percepciones y experiencias de participación de niños y adolescentes de Rio de Janeiro*. Brasil: CIESPI
- Rodríguez, Iván (2000). “¿sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo difuso.” *Revista Internacional de Sociología (RIS)* N° 26: 99 – 124
- Rousseau, Jaques ([1762] 2005. *Emilio o educación*..España : Alianza editorial
- Sanchez, José (2009). “Del niño sujeto al niño objeto: una mutación antropológica” *Revista Faro* N° 1: 31 – 62.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya Yala.
- Torres, Alfonso (). “El potencial emancipatorio de la educación popular como práctica política y pedagógica.” *Revista La Piragua* N° 37: 59 – 76.
- Taylor, S.J. ([1984] 1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Unda, Rene (2009). “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina.” *Revista Faro* N° 1: 10 – 30.

## **ENTREVISTAS**

### **Adultos integrantes de CECUCOL**

Amalia, 10 de abril de 2014  
Esperanza, 30 de abril de 2014  
Julián, 07 de mayo de 2014  
Camilo, 08 de mayo de 2014  
Arturo, 12 de mayo de 2014  
Oscar, 14 de mayo de 2014  
Patricia, 15 de mayo de 2014

### **Madres de familia**

Consuelo, 13 de mayo de 2014  
Constanza, 13 de mayo de 2014  
Josefina, 22 de mayo de 2014  
Lucero, 26 de mayo de 2014  
Luciana, 26 de mayo de 2014

### **Niños y niñas**

Lucía, 07 de mayo de 2014  
Manuela, 07 de mayo de 2014  
Tomás, 07 de mayo de 2014  
Pablo, 07 de mayo de 2014  
Santiago, 08 de mayo de 2014  
Jonathan, 16 de mayo de 2014  
Lucas, 26 de mayo de 2014  
Jorge, 26 de mayo de 2014

## ANEXOS

Desfile y carnaval por la promoción de la Casa Taller Huellas de la Loma. 03 de abril de 2014



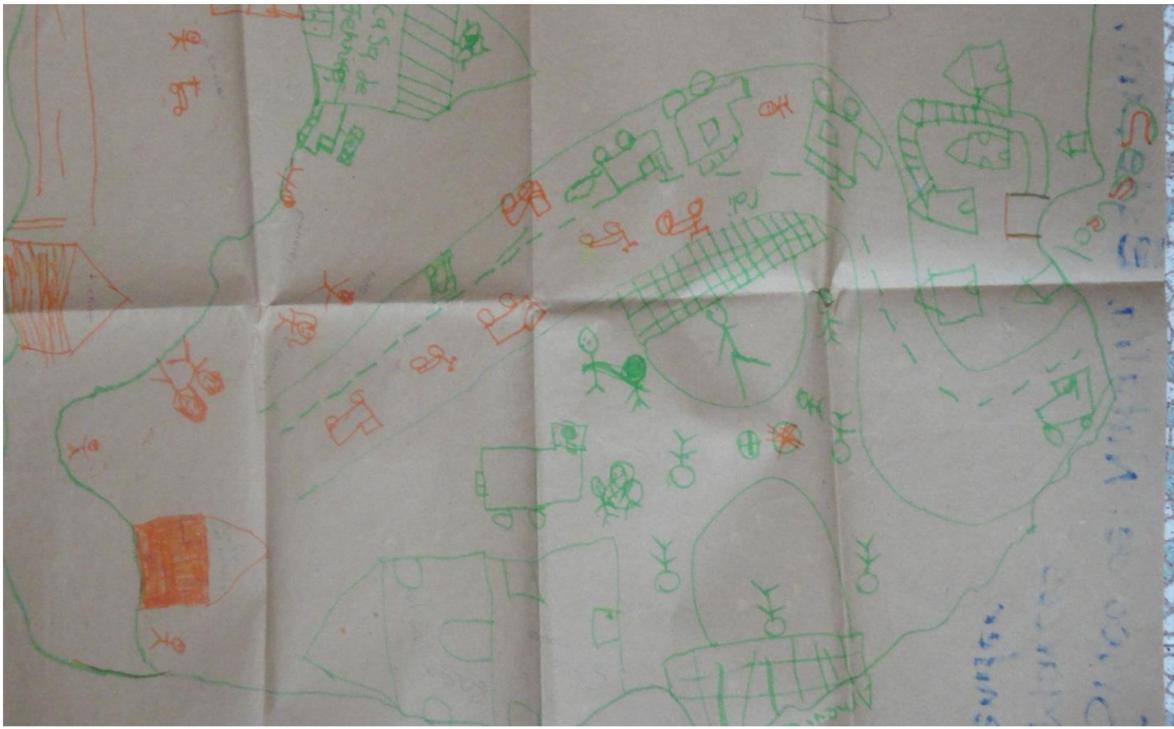


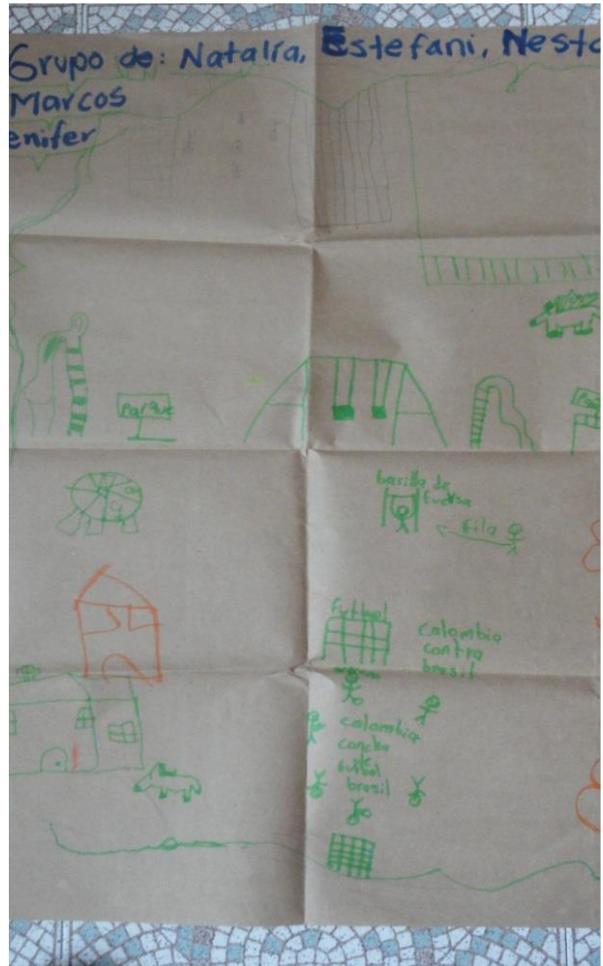
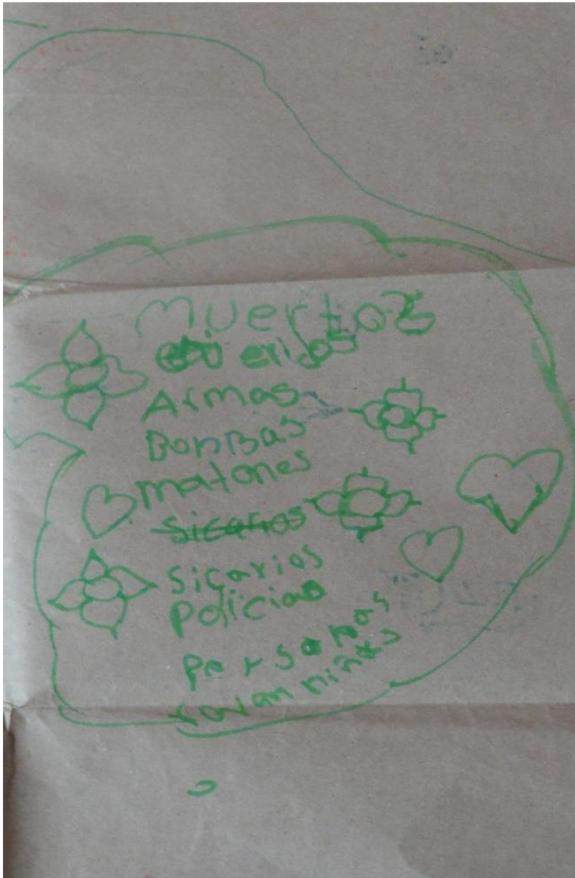
**Celebración día del niño. 24 de abril de 2014**





Mapas cartografía social grado segundo. 09 de mayo de 2014









Mapa cartografía social grados tercero y cuarto. 13 de mayo de 2014

