

# **Investigadores Junior. Una experiencia etnográfica con niños y niñas**

Madeline Ospina Cubillos y Cornelio Baracaldo Sánchez


Asesora: Alba Lucy Guerrero

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Investigación en Niñez


Febrero 2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de Maestría de Investigación.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Investigador Junior. Una experiencia etnográfica con niños y niñas
<b>Autor(es)</b>	Baracaldo Sánchez, Cornelio; Ospina Cubillos, Madeline.
<b>Director</b>	Guerrero, Alba Lucy.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020, (165) p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
<b>Palabras Claves</b>	INFANCIA, IMAGINARIOS SOCIALES, DIFERENCIA CULTURAL, PARTICIPACIÓN INFANTIL, ETNOGRAFÍA EN COLABORACIÓN.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado de maestría que explora los imaginarios sociales de un grupo de niños y niñas sobre la diferencia cultural a través de una metodológica etnográfica en colaboración, el estudio tuvo como objetivo, conocer los imaginarios sociales, reconociendo la participación infantil como una posibilidad de construcción de conocimiento colectiva, que permitió analizar la perspectiva de los niños y niñas frente al tema a investigar. La colaboración se materializó en el diseño e implementación de las técnicas de recolección de información y en el análisis de los resultados. En los anexos de la tesis podrán encontrar un documento elaborado por los niños y niñas que participaron en el que relatan su proceso de investigación que se realizó de manera paralela a este estudio.</p> <p>Los resultados alrededor de los imaginarios, la colaboración y la participación dan cuenta de las reflexiones de los niños y los adultos que participaron en este proyecto y da pistas sobre como orientar investigaciones colaborativas en la infancia.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Agudelo, A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. Uni-pluri/versidad, 11(3), 1-18.</p> <p>Álzate, M. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira: Papiro.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 7</b>

Antolinez, I. (2011). Contextualización del significado de educación intercultural, a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. Papeles del CEIC, 1-33.

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Campos, A. H. (2017). Ideas para cambiar el mundo, imaginarios de niños y niñas sobre su rol como sujetos de transformación social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Maestría en infancia y cultura.

Carretero, A. (2001). El poder de los imaginarios sociales: una reflexión filosófico-sociológica en torno a la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas. Comunicación y sociedad, 45-61.

Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de educación, 17-44.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad 2. Barcelona: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario Social instituyente. Zona Erógena, 1-9.

Cegarra, J. (2012). fundamentos teóricos y epistemológicos de los imaginarios sociales. cinta moebio, 1-13.

Clemente, Á. (2017). Reflexiones sobre el conocimiento producido por niños, niñas, adolescentes y profesores jóvenes en una etnografía en colaboración. En Guerreiro, A, Clemente, Á, Milstein, D, & Whitney, M, Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes (págs. 25-48). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.


Clemente, A, Whitney, M, Guerrero, A, Higgins, M, & Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Cornelius, C. (1997). El imaginario social instituyente. Zona Erógena, 1-9.

Cusiianovich, A. (2017). Ensayos sobre infancia III. Sujetos de derechos y protagonista. Lima: Ifejant.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles Educativos, 192-207.

Duque, P. (Enero-Junio de 2011). Niños colombianos viviendo migración parental. Agencia, voces y perspectivas. Textos y Sentidos(03), 10-29.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 7</b>	

Fleuri, R. (2010). Intercultura y educación. Centro de estudios avanzados.

Gaitan, L. (2006 ). La nueva sociología de la Infancia, apuntes de una mirada distinta. Política y sociedad, vol. 43 9-26.

Gandulfo, C. (29 de junio de 2016). "Hablan poco guaraní, Saben mucho": Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. Signo y Seña, pp.79-102.

Gómez, Muñoz, Rengifo, & Restrepo. (11 de noviembre de 2015). Miradas de los estudiantes frente a la diversidad social: apuestas a la consolidación de una escuela que se despoje de estratos. Plumilla Educativa vol 16., p. 168-191.

Gómez, P. C. (Octubre-diciembre de 2018). La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica. Aula Abierta, 47(4), 471-480.

Gros, H. (1986). La historia de los derechos humanos en América Latina . En H. Gros, Los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema interamericano (págs. 361-373). Universidad Texas: Libro. libre .

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad . Buenos Aires, Barcelona, Caracas, Guatemala, Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, A. (2017). Dialogar y producir alteridad. un episodio de trabajo de campo con una niña en Colombia. En Guerrero, A, Clemente, Á, Milstein, D, & Whitney, M, Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes (págs. 157-176). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.


Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D., & Whitney, D. (2017). Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana .

Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro . Pedagogía y Saberes , 65-72.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación autentica . Unicef, 1-48.

Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). Interculturalidad un desafío. CAAP, Lima, 7-22.

Herrera, D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 7</b>

Hospital Vista Hermosa. (2016). Diagnóstico local con participación social, Ciudad Bolívar. Bogotá: Secretaria Distrital de Salud.

Marín- Díaz , D. L., & León-Palencia, A. C. (2018). Infancia, balance de un campo discursivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Milstein, D. (agosto de 2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. Avá. Revista de Antropología (9), 49-59.

Muñoz, E. (septiembre de 2015). Construcción del imaginario sobre la diversidad cultural. un estudio desde el discurso en los niños y niñas del municipio de Riohacha . Boletín virtual., 4-9, 40-51.

Pérez, k. (2005). Imaginario social construido por niños y niñas mapuches: reflejo de una cosmovisión. Universidad de Chile. Santiago: Magister en educación.

Pérez-Brignoli, H. (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. Cuadernos de literatura Vol. XXI N° 41, 96-113.

Postman, N. (1999). O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia Pulido .

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología, 197-229 vol. 43.


Red Internacional de Etnografía con Niñas, N. y. (2018). Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. En A. .. Meo, Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2016 (págs. 78-116). Buenos aires, Argentina: Red Internacional de Etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Sabogal, Y. (2019). Imaginarios sociales de un grupo de niños y niñas Emberá acerca de la ciudad de Bogotá. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sáenz, J., & Saldarriaga , O. (1997). Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia . Bogotá: foro nacional por Colombia, uniandes, Universidad de Antioquia y Clio.

Salud, S. D. (2017). Análisis de condiciones de calidad de Vida, salud y enfermedad. Localidad Ciudad Bolívar. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O ... ¿ y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, 85-123.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 7</b>	

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía Vol. XVII, N.º 41, 11-22.

Solares, B. (2018). Gilbert Durand, escritos musicales. La estructura musical de lo imaginario. México : Antrhopos.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Theodosiadis, F. (1996). Alteridad, ¿ la (des) construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto. Bogotá: Editorial Magisterio .

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y al interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 51-76.

Turrent, J., & Villaseñor, M. (Julio de 2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia. Zona Próxima(10), pp. 80-103.

Valdivia, A. (2017). posicionamientos adolescentes en una experiencia etnográfica y de intervención educocomunicativa. tensiones y alteridades con el mundo adulto. En A. Guerrero, Clemente, Á, Milstein, D, & whitney, M, Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes (págs. 73-96). Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.


Vanegas, J. (2016). La mirada del otro ayuda a construirme, estudio de imaginarios sociales.

Vasco, L. (Enero-junio de 2007). Así es mi método en etnografía. Tabula Rasa(6), 19-52.

Vásquez, m. (2018). Degeneración y mejoramiento de la raza:¿higiene social o eugenesia? Colombia,1920-1930. Historia, Ciências, Saúde Rio de Janeiro, v.25, 145-158.

Vega, M. G. ( 2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? Investigación & Desarrollo, vol. 13,(núm. 2), pp. 296-317. Recuperado el 26 de junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813204>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 7</b>	

#### 4. Contenidos

En este documento se describe el camino etnográfico en el que se indagó por los imaginarios sociales sobre la diferencia cultural en un grupo de niños y niñas entre 9 y 12 años de edad, provenientes de diferentes regiones del país, quienes participan en la Fundación Proyecto de Vida, ubicada en el sector de San Joaquín, localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Colombia.

En el documento se pretende hacer un acercamiento a los imaginarios sociales de los niños y niñas sobre la diferencia cultural, reconociendo que el imaginario se presenta como una construcción indefinida y cambiante mediada por los múltiples lugares en los que se posicionan los niños y niñas en su vida cotidiana, convirtiéndose así en una manifestación de diferentes experiencias, emociones y pensamientos.


Además, se explica cómo este proceso investigativo llevó a los participantes, tanto niños como adultos, a reflexiones colectivas y personales que generaron, cuestionamientos sobre el lugar que ocupa cada uno y cómo desde allí se relaciona con el mundo que lo rodea. Y desde lo metodológico, se presentan los aprendizajes, desafíos, cuestionamientos e incertidumbres que se generaron al trabajar una metodología colaborativa con la infancia en la que se buscó reconocer el posicionamiento adulto céntrico, con la aspiración de lograr resultados claros, transparentes, sin censuras o permeados por el pensamiento del adulto.

Finalmente se presenta un escrito en forma de cuento realizado por los niños y las niñas del grupo de Investigadores Junior que relata su experiencia en este proceso.

#### 5. Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo-interpretativo, por dos razones principales que se expresan en dos conceptos clave: la racionalidad práctica y el círculo hermenéutico (Herrera 2010). Y el enfoque es la etnografía en colaboración basados en autores como Rappaport (2007) y Vasco (2007) que abogan para que las relaciones en la investigación se den desde lógicas de horizontalidad, reconociendo el saber de las comunidades y en donde el informe escrito no sea la única meta. Además, sobre la base construida en este tipo de investigación con infancias por autoras como Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D., & Whitney (2017) quienes reivindican el papel de los niños y niñas como sujetos constructores de la realidad social, poseedores de un saber propio que no está ligado necesariamente a los saberes de los adultos que los rodean, por lo que son agentes de las comunidades en las que se encuentran.

#### 6. Conclusiones

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 7</b>	

En este apartado se establecen algunas ideas a modo de conclusión y además se dejan abiertas cuestiones que se considera merecen la pena ser tratadas en próximas experiencias investigativas. En relación tanto a los imaginarios sociales como a la metodología en colaboración

A modo de resumen se puede decir que, se coincidió con investigaciones anteriores que estudiaron sobre los imaginarios sociales de niños y niñas, que estas significaciones están compuestas de emociones y deseos y que es a través de ellos como podemos acercarnos a comprender el mundo imaginado en la infancia. Podríamos añadir que de allí la importancia de acercarse a los imaginarios de la diferencia desde los múltiples lugares en los que se posicionan los niños en su vida cotidiana. Se considera que las instituciones que tienen mayor influencia en la configuración de los imaginarios de los niños y las niñas con quienes se llevó a cabo la investigación son: el barrio, la familia y el colegio, cada uno de ellos con una connotación diferente.

Frente a la participación y la colaboración, al haber profundizado en la compleja relación participación, poder y autoridad, se identificaron otros elementos presentes en los ambientes participativos, como son la mediación compartida, la reflexión y cuestionamientos constantes de todos aquellos que participan, para poder transitar de posturas de control y disciplina históricamente aceptadas en la relación adulto niño, hacia espacios de diálogo y concertación en los que todos tienen poder y liderazgo. Los investigadores sugieren que esta relación puede ser analizada a mayor profundidad desde lógicas de participación.

<b>Elaborado por:</b>	Baracaldo Sánchez, Cornelio; Ospina Cubillos, Madeline.
<b>Revisado por:</b>	Guerrero, Alba Lucy.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	20	02	2020
--	----	----	------



## **Dedicatoria**

*A Dios, y a todos los Investigadores Junior que con su voluntad de servicio han hecho posible llevar a cabo esta investigación.*

*A tantos bellos seres humanos que en un sin número de momentos me han brindado su amor, respeto y sabiduría, haciéndome sentir inmensamente gordo de felicidad. Cornelio*

*A cada niña y niño que hizo parte de este proyecto, por investigar con nosotros, apoyarnos y permitirnos aprender mutuamente. Madeline*

## Agradecimientos

2

*Gracias a:*

*Madeline, por sus enseñanzas de vida.*

*A mi familia, por su apoyo incondicional y su comprensión*

*A mis hijos, por su paciencia*

*A mis colegas y amigos, por su apoyo*

*A mis maestros, por sus enseñanzas*

*A mis estudiantes, por tanta felicidad*

*En memoria de Cornelio Baracaldo León y María Emperatriz Baracaldo, dos seres que me enseñaron el valor del trabajo y la honestidad. Mi padre – Mi hermana*

*Cornelio*

*Gracias a Cornelio, por su tenacidad, paciencia, alegría y disposición constante en este camino.*

*A nuestra asesora Alba por su apoyo constante a lo largo de todo el proceso. Y a mi familia quienes me acompañan y apoyan, con las que celebro y comparto las victorias de la vida.*

*Madeline*

En este documento se describen las experiencias y los resultados alrededor de una etnografía en colaboración en la que se buscó identificar los imaginarios sociales sobre las diferencias culturales en un grupo de niños y niñas entre 9 y 12 años quienes asisten a la fundación Proyecto de Vida en la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. Se describe el recorrido de este camino etnográfico, y cómo éste nos llevó a todos y a todas los que participamos, por experiencias que dejaron aprendizajes, reflexiones y retos, que compartimos a través de un documento escrito por los investigadores y otro escrito por los niños y las niñas.

*Palabras clave:* Imaginarios sociales, diferencias culturales, infancia, participación etnografía en colaboración

**Abstract**

This document describes the experiences and results around a collaborative ethnography which aim was to identify the social imaginary about cultural differences in a group of boys and girls between 9 and 12 years old who attend the Life Project Foundation located in Ciudad Bolívar in Bogotá. We describe the path of this ethnographic research, and the way of how this led all participants through experiences, reflections and challenges that are shared through a document written by researchers, and another written by children.

*Keywords:* Social imaginary, cultural differences, childhood, collaborative ethnography participation

## Tabla de Contenidos

4

CAPÍTULO 1 - Descripción de la investigación .....	1
Justificación .....	1
Descripción del problema .....	3
Preguntas problemáticas .....	6
Objetivo general .....	7
Objetivos específicos .....	7
Antecedentes .....	7
1. La investigación en torno a los imaginarios sociales de los niños y las niñas .....	9
2. El estudio de la diferencia cultural desde la mirada de la infancia .....	13
3. Etnografía colaborativa .....	18
CAPÍTULO 2- Marco teórico .....	27
Imaginarios Sociales .....	28
Interculturalidad y Diferencia Cultural .....	34
Multiculturalidad e Interculturalidad .....	38
Multiculturalidad: .....	38
Interculturalidad: .....	40
Infancia .....	43
La participación infantil .....	54
CAPÍTULO 3 -Diseño metodológico .....	61
Paradigma cualitativo-interpretativo .....	61
Enfoque: Etnografía colaborativa .....	62
Descripción del contexto .....	68
Localidad de Ciudad Bolívar .....	68
Fundación Proyecto de Vida .....	70
Actores participantes en el proceso .....	72
Técnicas de recolección de información .....	73
Diario de campo .....	75
Encuentros de trabajo .....	76
Consideraciones finales .....	91
Posicionalidad investigadores .....	92
Análisis de información .....	94
Codificación abierta .....	95
Codificación Axial .....	96
Codificación selectiva .....	97
CAPÍTULO 4 - Resultados y discusión .....	98
Colaboración en la investigación .....	98
Reflexiones, retos y aprendizajes en la participación .....	106
Relación adulto-niño en el marco de la confianza y la horizontalidad .....	120
Apropiación del espacio .....	124
Reconocimiento de otras facetas de los niños y las niñas .....	125
Significaciones imaginarias sobre las diferencias .....	126
La diferencia desde una lógica binaria .....	127
La diferencia comprendida desde la discriminación y el rechazo .....	134
Diferencia desde una identidad determinada .....	138

Diferencia y desplazamiento.....	1475
Conclusiones.....	156
Bibliografía.....	162
Anexos.....	166

### **Lista de ilustraciones**

Ilustración 1. Multiculturalidad vs Interculturalidad. Fuente: Elaboración propia.....	38
Ilustración 2. Fotografías Investigadores Junior.....	72
Ilustración 3. Fotografía 1 (Tomada por Investigadores Junior).....	79
Ilustración 4. Fotografía 2 (Tomada por Investigadores Junior).....	81
Ilustración 5. Fotografía 3 (Tomada por Investigadores Junior).....	82
Ilustración 6. Fotografía 4 (Tomada por Investigadores Junior).....	83
Ilustración 7. Ilustraciones empleadas en el taller con fotos (Fuente: Fotografías tomadas de google).....	86
Ilustración 8. Fotografía de cartografía aquí y allá.....	87
Ilustración 9. Fotografía 1 de un producto del taller con música.....	88
Ilustración 10. Fotografía 2 de un producto del taller con música.....	89
Ilustración 11. Categorías de análisis – Fuente: Elaboración propia.....	97
Ilustración 12. Elementos clave en la participación - Fuente: Elaboración propia.....	118
Ilustración 13. Fotografía de una cartografía 1.....	149
Ilustración 14. Fotografía de una cartografía 2.....	152
Ilustración 15. Fotografía de una cartografía 3.....	152
Ilustración 16. Fotografía de una cartografía 4.....	153

### **Lista de tablas**

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis.....	98
Tabla 2. Significaciones imaginarias sobre las diferencias- Fuente: Elaboración propia.....	127

## CAPÍTULO 1

### Descripción de la investigación

#### Justificación

¿Recuerdas cuando eras niño o niña? ¿Cuál es el mejor recuerdo de tu niñez? ¿Sientes que tus pensamientos y deseos fueron escuchados? Estas preguntas entre muchas otras surgieron a lo largo de nuestro proceso de formación en la línea de niñez. El trabajo allí realizado nos hizo recordar que alguna vez fuimos un niño o una niña, y regresamos a nuestra infancia para recordarla, repensarla y situarla en una realidad concreta. Esto nos llevó a reflexionar sobre las maneras en que actualmente desarrollamos nuestro trabajo profesional, reconociendo que ahora somos adultos y que actuamos desde lógicas de poder y asimetría naturalizadas para nosotros y para la sociedad en general.

Por eso cuando planteamos este proyecto, identificamos un primer interés: pensar a los niños y las niñas de la Fundación Proyecto de Vida, no solo como sujetos que nos darían una información para analizar y llegar a unos resultados sino como sujetos que nos darían la oportunidad de aprender a investigar de maneras diferentes sobre la base de una pregunta constante: ¿cómo podemos construir conocimiento con los niños y las niñas?, reconociendo que ellos tienen un saber propio que debe ser escuchado y estudiado para mirar con mayor complejidad los fenómenos sociales. Desde esta lógica la relación con la infancia en la alteridad y horizontalidad, fue una de las claves que nos llevó por el camino de la colaboración.

El segundo interés surgió porque trabajamos en contextos de educación donde se promueven políticas y prácticas de inclusión social de niños y niñas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con diferentes culturas y lenguas. Y al reconocer que todos estamos inmersos en una red de discursos, políticas y prácticas que promueven la garantía de derechos de todos y todas sin ninguna distinción de cultura, raza, sexo o género, nos propusimos conocer más sobre el sentir, el saber y el hacer de la infancia sobre la diferencia cultural, específicamente en un grupo de niños y niñas entre 9 y 12 años que asisten a la Fundación en su sede de Ciudad Bolívar. Lo anterior implica reconocer que estos aspectos se cristalizan en un constructo que podríamos analizar desde un enfoque teórico, como son los imaginarios sociales.

Por lo tanto, en este documento se describen los procesos, las acciones, los aprendizajes, los desafíos, las equivocaciones, los logros y los hallazgos que experimentamos en el camino recorrido para una investigación desde un enfoque metodológico de etnografía colaborativa con niños y niñas, en busca de identificar sus imaginarios sobre la diferencia cultural.

Gran parte de la información presentada es fruto de las conversaciones y el trabajo con ellos, que nos movió y nos hizo pensar respecto a la diferencia cultural, desde ellos y también desde nosotros, cuestionando nuestro lugar como investigadores, profesionales y ciudadanos; al mismo tiempo que nos acercamos a entender cómo ellos se relacionan desde la diferencia cultural a través de espacios, prácticas y formas de socialización específicas.

Esperamos que este documento sea un aporte al campo de la investigación con infancia, principalmente sobre las acciones requeridas para lograr colaboración en la investigación, que permita seguir allanando el camino de la colaboración entre adultos y niños.

Además de ello esperamos que las percepciones y sentires de los niños y niñas sobre la diferencia cultural permitan pensar esta categoría desde otras lógicas. Los hallazgos, sus acciones y sus palabras nutren de manera importante las nuevas visiones de la diferencia cultural y dan cuenta de la complejidad de las relaciones interculturales que abordamos con diferentes referentes teóricos y desde los cuales buscamos posicionarnos no solo como investigadores sino como sujetos sociales.

Por último, esperamos que la lectura de este proyecto lleve a reflexionar sobre las relaciones adulto-niño y contribuya al reconocimiento de ellos como sujetos que piensan sus entornos, que son críticos, que nos enseñan y que pueden hacer aportes a las comunidades en las que se encuentran.

### **Descripción del problema**

Colombia es un territorio diverso, no solo en ecosistemas y en especies de fauna y flora, sino también en culturas, etnias y lenguas. Esta diversidad históricamente ha generado una tensión constante entre el poder homogeneizante que trata de ocultarla o la reconoce para sus propios fines y las poblaciones que se resisten, en busca de evidenciar la complejidad de la realidad colombiana. Esta lucha inició desde los procesos de colonización y se mantiene hasta nuestros días, generando tensiones, conflictos,



desencuentros y ejercicios de poder. Y en medio de estas realidades se encuentran los niños y niñas colombianos.

En 1991 Colombia se reconoció como un Estado liberal, y se dio un gran avance, al menos desde lo legal, frente al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural en los principios constitucionales (Const., 1991, art.7). En este marco surge la política pública para garantizar los derechos de aquellos que han sido históricamente vulnerados y excluidos de la sociedad por pertenecer a minorías sociales, como los indígenas, las comunidades afro, los raizales, las personas con discapacidad y las personas con diferentes orientaciones de género. Todas estas categorías entre muchas otras conforman lo que se conoce como el enfoque diferencial, que es la materialización de la obligación del Estado de proteger estas poblaciones a través de la implementación de políticas que busquen la igualdad material y la garantía de sus derechos. La política pública desde el enfoque diferencial se ha estructurado también desde los marcos internacionales y principalmente, en las declaraciones de derechos humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la mujer, las personas con discapacidad, etc.

En este marco legal y jurídico, se han establecido acciones afirmativas para la inclusión social de poblaciones históricamente discriminadas. Estas acciones se han materializado en instituciones como, la escuela, los medios masivos de comunicación y el sector salud, lo que ha movilizado unos imaginarios institucionalizados, en torno a la diferencia.

Aquí es donde surge una de las principales características de esta problemática: es necesario reconocer que estas políticas no son inocentes en sí mismas o que sólo están cargadas de buenas intenciones; porque las comunidades siguen en sus luchas, sus resistencias por ser reconocidas como pares culturales, por no ser asimiladas o subalternizadas culturalmente, que desafortunadamente son algunas de las consecuencias producidas por la mayoría de las políticas mencionadas anteriormente. Las comunidades tratan de mostrar a la sociedad, discursos y acciones que permitan una relación de equidad, respeto e inclusión con cualquier otro llamado diferente. Así surgen unos imaginarios instituyentes, es decir, aquellos que no provienen de las instituciones tradicionalmente reconocidas, que nacen en las comunidades y que con frecuencia se oponen o cuestionan los imaginarios reconocidos e impulsados desde la institucionalidad.

Los niños y las niñas, por supuesto, no han escapado a esta realidad, y la viven de manera diferente dependiendo del lugar en el que se encuentren en la sociedad. Ser niño y niña es diferente dependiendo del lugar de nacimiento, de la cultura a la que se pertenezca, del color de la piel, del género, de las condiciones físicas y cognitivas, y por qué; porque existen etiquetas que marcan y clasifican a los seres humanos, incluida la infancia, y en gran parte determinan su experiencia en el mundo. Además, porque los niños y las niñas interactúan en las redes de discursos institucionalizados e instituyentes que circulan en sus diferentes entornos.

Entonces, si la diferencia cultural de alguna manera impacta la vida de la infancia y los discursos sobre ella hacen parte de su cotidianidad, este proyecto tiene el interés de conocer, cómo los niños y niñas la perciben y sienten, en tanto sujetos sociales que

imaginan el mundo y que se comprenden a sí mismos desde los imaginarios, provenientes de instituciones como la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación.

Como veremos en el siguiente capítulo, en el campo de la investigación ya se han preguntado por estas relaciones entre infancia y diversidad o diferencia cultural, reconociendo que esas voces nutren la comprensión sobre esta realidad. Sin embargo, ninguna de las investigaciones que revisamos ha abordado este tema desde lógicas de participación y colaboración. Reconociendo la complejidad de estudiar, identificar y comprender los imaginarios sociales, consideramos que entenderlos con la colaboración de los niños y niñas, brindará información que pueda responder a preguntas como: ¿Qué tienen que decir los niños y niñas sobre la diferencia cultural? ¿Cómo la sienten en su cotidianidad? ¿Cómo la imaginan en su vida? ¿Por cuáles instituciones esta mediada esa visión?... quizás en este ejercicio, se develen miradas, más complejas de esta realidad social.

### **Preguntas problémicas**

*¿Cuáles son los imaginarios sociales de los niños y niñas sobre la diferencia cultural?*

*¿Qué implicaciones tiene hacer una investigación desde lógicas de participación y colaboración con los niños y las niñas?*

### **Objetivo general**

- Comprender los imaginarios sociales sobre diferencia cultural de los niños y niñas entre 6 y 11 años de la Fundación Proyecto de Vida, Sede Ciudad Bolívar.
- Analizar las implicaciones de realizar investigación etnográfica con la participación y colaboración con los niños y las niñas de la Fundación Proyecto de Vida, Sede Ciudad Bolívar.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los imaginarios sociales de los niños y niñas en relación con la diferencia cultural.
- Reflexionar sobre las posibles condiciones culturales y sociales en las que emergen los imaginarios sobre la diferencia cultural en los niños y las niñas.
- Identificar los aprendizajes y reflexiones que genera el investigar con niños y niñas en lógicas de participación y colaboración.

### **Antecedentes**

A continuación, se presentan los resultados de la búsqueda en relación al estado del conocimiento de los intereses de investigación que convocan este proyecto: en primer lugar, la indagación sobre los imaginarios sociales en la infancia respecto a la diferencia cultural y en segundo lugar, el interés por la corriente de investigación en colaboración,

en este caso, con niños y niñas, en el marco de lo que se conoce como la etnografía colaborativa. El estado del arte sobre estos dos intereses es un insumo necesario para reconocer los aportes, sugerencias y desafíos que dejan investigaciones anteriores en estos dos campos del saber.

La búsqueda se centró en bases de investigación como: Redalyc, Dialnet, proQuest, en los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital, la Universidad Nacional y el repositorio de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), así como en las bases de libros de la biblioteca Luis Ángel Arango y la biblioteca de la Universidad Javeriana. Se realizó la búsqueda de tesis, artículos de investigación y libros a través de tres categorías: 1) *la investigación en torno a los imaginarios sociales de los niños y las niñas*, centrando la búsqueda en documentos que abordan los imaginarios de los niños y las niñas sobre cualquier tema; 2) *el estudio de la diferencia cultural desde la mirada de la infancia*, donde se priorizaron documentos que tratan sobre los imaginarios sociales de la infancia sobre temas relacionados con la diferencia cultural, interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, otredad o alteridad y 3) *cómo se hace una etnografía colaborativa con niños y niñas*, en la cual se indagó por documentos que se inscribieran en la metodología de etnografía colaborativa con niños y niñas y que su interés de investigación se relacionara con los temas trabajados en la segunda categoría.

La búsqueda arrojó 20 documentos entre tesis, artículos de investigación y capítulos de libros que se sistematizaron a través de preguntas como: ¿Qué dice acerca

del problema de investigación? ¿A qué conclusiones llega el estudio? y ¿Cuál es el aporte a nuestra investigación? A continuación, se describirán cada una de estas categorías.

### **La investigación en torno a los imaginarios sociales de los niños y las niñas**

En esta categoría encontramos cuatro tesis y cinco artículos cuyo interés investigativo gira en torno a la comprensión de los imaginarios sociales de niños y niñas sobre diferentes temas como: la participación, (Campos, 2017) la publicidad, (Gómez, Castro, y Aguadez, 2018) la diversidad social, (Gómez, Muñoz, Rengifo y Restrepo, 2015), la diversidad cultural, (Muñoz, 2015) la identidad, (Pérez, 2005) la ciudad, (Sabogal, 2019) la diferencia, la otredad (Turrent & Villaseñor, 2009) (Vanegas, 2016) y la ciudadanía (Vega, 2005).

En la revisión de estos documentos, logramos identificar los intereses que han motivado la investigación sobre los imaginarios sociales en la infancia. Un aspecto relevante que los investigadores dejan en evidencia es que los niños y las niñas configuran su mundo a través de unos imaginarios que no necesariamente son los mismos de los adultos que los rodean, pero también plantean como hipótesis que los adultos cercanos a los niños inciden en los imaginarios instituidos e instituyentes que tienen de sí mismos y de sus visiones de mundo (Campos, 2017) y reconocen que al estar en la sociedad imaginada, la manera de pensar el mundo está supeditada de alguna manera (Vega, 2005). Esto lleva al interés de identificar los imaginarios sociales y a vislumbrar las instituciones que configuran con mayor fuerza estos imaginarios en la infancia. Además, se plantea que existe una falta de reconocimiento de los imaginarios infantiles y

que reconocerlos contribuirá a la reconstrucción del imaginario social sobre los temas abordados (Gómez et al.,2015), (Sabogal, 2019).

Otro interés que moviliza esta investigación por los imaginarios, es la posibilidad de que a través del análisis de éstos, se puedan comprender ciertos comportamientos de los niños y las niñas, partiendo del hecho de que la historicidad de los contextos está enmarcada en un contrato social, que lleva a los sujetos a actuar de determinada manera (Vanegas, 2016). Un ejemplo sería que al identificar el imaginario de como “nombran y ordenan el mundo sobre el otro”. (Turrent y Villaseñor, 2009, p. 83) se puedan comprender los comportamientos y acciones de discriminación en la escuela y generar acciones pedagógicas para mitigarlos (Vanegas, 2016). Finalmente se percibe un interés por identificar los imaginarios en niños y niñas que han experimentado ciertas situaciones difíciles como el desplazamiento forzado para tratar de comprender cómo estas experiencias transforman su visiones de mundo (Sabogal, 2019).

En las tesis se abordan los imaginarios desde diferentes temas, considerando que eso es pertinente, ya que los niños y las niñas tienen algo que decir en cada campo. Por ejemplo, pensar la relación de los niños y niñas con la publicidad, reconociendo que, están en contacto con ésta desde el nacimiento y que son consumidores precoces, y de allí la necesidad de comprender sus imaginarios en torno al tema (Gómez, et,al. 2018). Por otro lado, en el caso de una investigación con niños y niñas pertenecientes a la comunidad Emberá, el propósito es dar voz a la infancia porque en esta comunidad se evidencian prácticas de participación pasiva de las niñas y los niños (Sabogal, 2019).

Es necesario mencionar que se evidencia una homogeneidad en la manera de comprender los imaginarios a través de autores como Durand (1968), Castoriadis (1975) y Anzaldúa (2009). Se comprenden los imaginarios sociales como un conjunto de imágenes mentales colectivas (Turrent y Villaseñor, 2009), como esquemas de referencia que funcionan a manera de sistemas de clasificación y el imaginario infantil visto desde López de Roche (2000), como el imaginario que combina lo visto y lo vivido con lo no presente (Vega, 2005). y como un conjunto de normas y símbolos que comparte la infancia en tanto colectivo y que influye sobre sus identidades individuales y sociales (Gómez, Castro, & Aguadez, La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica, 2018).

En cuanto a las metodologías escogidas, Gómez et al. (2015) afirman que su metodología es de corte etnográfico “en el cual los educandos fueron activos partícipes para generar información, cumpliendo el rol de co-investigadores” (p.168). Y aunque afirman esto, no es claro en el documento cómo fue la participación de los niños y niñas, puesto que, si bien se habla de un acuerdo con los directivos y padres de familia, no son claros respecto a cuáles fueron los mecanismos de participación de los estudiantes como co-investigadores. Se mencionan unas técnicas como la entrevista, la observación y la carta asociativa, más como actividades que fueron planeadas por los investigadores, lo que deja dudas sobre las maneras como esta metodología pudo ser en realidad participativa.

Vanegas (2016) tiene un enfoque cualitativo-interpretativo. Su método es la etnografía y el estudio de caso, basado en la observación y atravesado por técnicas como



la entrevista. Muñoz (2015) afirma que su “metodología de la investigación se enmarca en el tipo de investigación básica de enfoque cualitativo, del tipo hermenéutico-interpretativo, con un diseño documental, teniendo como unidad de análisis informes de organismos multilaterales, de autores reconocidos,” (p. 42). Sin embargo, no se especifican las técnicas de trabajo en campo y no es claro si trabajó directamente con los niños y niñas o solo con los adultos.

Turrent y Villaseñor (2009) escogieron una metodología de estudio de caso, con técnicas como: grupos de discusión, entrevista con fotografías, asociación de ideas, ejercicios de clasificación como una forma de acercamiento a la percepción de lo real y lo imaginario, así como un cuestionario para determinar otras fuentes del imaginario; y se seleccionó la información a través de la guía para la clasificación de datos culturales de George Murdock.

Finalmente, para de dar cuenta de los resultados, en algunas investigaciones se hace una descripción general y de carácter narrativo de lo que cada investigador considera son los imaginarios sociales (Muñoz, 2015; Turrent y Villaseñor, 2009; Vega, 2005; Sabogal, 2019; Gómez, et.al. 2018). Mientras que, en otros trabajos, se descompone el imaginario para poder dar cuenta de él. Por ejemplo, Sabogal (2019) afirma que los imaginarios están compuestos por afectos, emociones y representaciones, mientras que Campos (2017) dice que se pueden comprender través de los afectos, deseos, ideas e imágenes. Vanegas (2016) los analiza a través de representaciones, sentimientos y deseos, y Pérez (2005) por su lado categoriza dos formas de representar el imaginario: la representación gráfica del imaginario social “el dibujo es el símbolo de una

imagen mental” (p. 23) y la representación discursiva haciendo referencia a la visibilización del imaginario a través del lenguaje.

Aparecen frecuentemente tres instituciones que, según los hallazgos de las investigaciones, configuran de manera importante los imaginarios de los niños y las niñas: la escuela (Turrent y Villaseñor, 2009; Vanegas, 2016), los medios masivos de comunicación (la televisión, redes sociales, publicidad) (Gómez, 2018; Muñoz, 2015) y la familia (Sabogal, 2019).

A manera de cierre se puede mencionar que en los últimos años la academia se ha interesado por la manera como los niños y las niñas sienten, perciben y comprenden el mundo y cómo este conocimiento puede contribuir al conocimiento de la sociedad y a orientar las acciones educativas, familiares y sociales que se ejercen en la infancia. De esta categoría se retoma como un aporte a nuestro proyecto, la importancia de tener claridad en la manera como se analiza el imaginario social a la luz de la información recogida en campo, reconociendo la importancia de que esta estrategia quede sustentada en el marco teórico. Se considera que fueron más claras y coherentes las tesis que lo desglosaron en elementos constitutivos para así analizarlo y comprenderlo.

### **El estudio de la diferencia cultural desde la mirada de la infancia**

En esta categoría se encontraron tres artículos de investigación y una tesis que abordan los imaginarios sociales en temas como la diversidad cultural, (Gómez et al., 2015; Muñoz, 2015) y la otredad (Turrent y Villaseñor, 2009; Vanegas, 2016).

Identificamos los siguientes aspectos que deben ser tenidos en cuenta:

Estas investigaciones se realizan en entornos escolares y los autores coinciden en que la sociedad colombiana ha legitimado acciones violentas en las relaciones intersubjetivas, situación que se considera un legado histórico desde los procesos de independencia y que este se hace visible en las aulas de clase. En relación con esto, Vanegas (2016) parafraseando a Touraine (1997) y Foucault (2002) define que el sujeto socializa a través de arquetipos socialmente construidos, generando relaciones de poder que atentan contra los otros. Justificando así la necesidad de visibilizar las voces de los estudiantes para identificar si sus discursos al igual que los de los adultos están marcados por nociones diferenciadoras y poco reconocedoras de la diversidad o si son una posibilidad para desde allí transformar las prácticas y la cultura de los entornos educativos (Gómez et al., 2015).

En cuanto a las categorías culturales que se investigan, existe una heterogeneidad de comprensiones sobre aquello que se considera diferente o diverso. Turrent y Villaseñor (2009) comprenden la diferencia, como una manera de relación humana que está compuesta además por la otredad y la alteridad. En esta lógica, la diferencia es el primer eslabón. Retomando a Krotz (2002) lo definen como el ejercicio de identificar las características del otro sujeto para notar aspectos similares o diferentes, el segundo, que es la otredad lo describen como un paso siguiente en el que después de identificar la diferencia, la persona interroga su propia cultura a partir del otro y, por último, la alteridad que desde la filosofía y el psicoanálisis se define como ese momento en que los sujetos notan que no es posible conocer al otro en su totalidad.

Por su parte Muñoz (2015) define la diversidad cultural como el resultado de los procesos de mestizaje entre los grupos Indígenas, Europeos y Africanos, y lo relaciona con la desigualdad y discriminación que ha traído consigo la clasificación de grupos humanos citando a la Unesco se refiere a la “diversidad cultural como un patrimonio común de la humanidad” (2015, p.46). Desde otro lugar Vanegas (2016) retoma la otredad en una mirada más centrada en el sujeto que se configura a través de “formas de sentir, pensar y actuar” (p.35) y considera que esta configuración está necesariamente mediada por la relación con los otros que puede estar mediada a su vez por arquetipos y relaciones de poder o desde una comunicación intercultural, lo que según la autora puede determinar las relaciones de discriminación o de fraternidad que se dan en una comunidad. Como puede observarse aquello considerado diferente, diverso u otro, se lee desde distintos lugares y posturas teóricas, aunque de manera general se hace alusión a las relaciones humanas en las que surgen tensiones y acuerdos. A continuación, se muestra que los resultados de estas investigaciones dan cuenta de esta realidad.

Los hallazgos en cuanto a los imaginarios sociales, en estudios como los de Muñoz (2015) se relacionan tanto con el discurso como con las actuaciones de los niños y niñas, en los que se muestra una persistencia de acciones “racistas, entendiéndose el termino racismo a cualquier tipo de discriminación (no solo al racial)” (p. 47). La autora afirma que los niños muestran una clara discriminación mutua entre los discriminados refiriéndose a los afro, indígenas y criollos.

En el estudio de Vanegas (2016) se afirma que los imaginarios en la infancia están mediados por el poder y las ideas transmitidas por la institucionalidad, sobre todo

impuestas por los adultos; la investigadora manifiesta el poder de los estereotipos en la sociedad y la manera cómo impactan en las acciones de los estudiantes. Pero además de eso menciona la identificación de actitudes que están en el marco de la autonomía en la infancia, cuando algunos de los estudiantes para alejarse de los patrones en los que han vivido, deciden cuáles normas acatar y cuáles ignorar en el marco de la socialización y la cultura.

Al describir el imaginario como un esquema que permite clasificar Turrent, et al (2009) afirman que los elementos más recurrentes a través de los cuales se clasifica al otro son los rasgos físicos y de la personalidad, la educación, las costumbres y el lugar de residencia. Pero además evidencian que los niños también hacen generalizaciones a partir de sus experiencias “una vez en Ciudad Guzmán se me cayó mi reloj y cinco minutos después llegó un señor y me lo dio, es más honesta la gente” (p. 95). Ejemplos como este les permitió concluir que el imaginario está mediado de manera directa con la experiencia ya que para hablar de diferencia se remitieron a sus experiencias desde su casa hasta viajes dentro y fuera del país, reflexionando siempre sobre sí mismos en relación con los otros.

Gómez et al. (2015) concluyen que los niños y los adolescentes relacionan la diversidad con la variedad, la diferencia, la originalidad, diversidad de la naturaleza, fauna, flora, especies y animales, percibiéndola más como un valor que como un problema. Pero también manifiestan que “en otros momentos fue pensada como un obstáculo que les impedía encontrarse con los otros por razones económicas, sociales o culturales que limitaban aquellos acercamientos” (p. 185) concuerdan con otros estudios

en que los sentidos y significados de la diversidad son construcciones que se derivan de las propias experiencias en contextos escolares, familiares y sociales.

Reconocen que estos contextos tienen una influencia importante en los imaginarios en la infancia, así como los medios de comunicación que son una poderosa fuente de ideas que las plantean y las hacen convincentes, creando y transformando lo ideológico los medios masivos son grandes influenciadores en los imaginarios de los niños y niñas sobre diversidad cultural (Muñoz, 2015). En cuanto a la institucionalidad Turrent et al (2009) consideran que los colegios en los que hicieron la investigación brindan experiencias educativas que hacen que los niños construyan un imaginario a través de la reflexión colectiva e individual. Mientras que Muñoz (2015) señala una falta de educación cultural refiriéndose a la importancia de educar para que las personas reconozcan las comunidades que se establecen como minorías étnicas y culturales en el país.

Se puede concluir que la experiencia es parte fundamental del imaginario social, sin perder de vista que está mediada por instituciones como los medios de comunicación, la familia y la escuela, que son las mencionadas en los estudios revisados. También se percibe la perpetuación de ideas sobre la diferencia, la diversidad y la otredad propias del legado histórico de discriminación del país; también se vislumbran nuevos aportes a otras maneras de percibir las como un valor positivo y como una manera de cuestionarse y reflexionar sobre sí mismos, como lo muestran los niños, niñas y adolescentes en estas investigaciones.

### **Etnografía colaborativa**

A continuación se analizan cuatro capítulos de libros de las autoras, Clemente (2017), Guerrero (2017) y Valdivia (2017) así como un capítulo que se retomó de un libro de la Red Internacional de Etnografía con Niñas (RIENN, 2018) y dos artículos de investigación de Milstein (2006) y Duque (2011) que dan cuenta de reflexiones y hallazgos que surgieron en etnografías colaborativas con niños, niñas y jóvenes en diferentes contextos. Se rescatan aquellos aspectos considerados más importantes y recurrentes para tomarlos como referente de este proyecto.

Clemente (2017) realizó una etnografía en colaboración en comunidades vulnerables en México, en el Estado de Oaxaca específicamente en instituciones que atienden niños, niñas y jóvenes que han trasgredido las leyes o que están en riesgo de hacerlo. La investigadora describe que los dos objetivos principales de la investigación fueron, por un lado, reflexionar sobre las locaciones sociales de estos niños, niñas y jóvenes y por otro concientizar a los estudiantes de licenciatura en inglés, que en el marco de sus prácticas apoyaban este proceso, sobre su papel social y político, específicamente en el trabajo con este tipo de comunidades. En cuanto al primer objetivo reflexionaron sobre las locaciones sociales en relación con categorías como: el género, la edad, la clase social, la etnicidad, la nacionalidad, y la justicia social. Y las reflexiones con los practicantes giraron en torno a las interacciones que se daban en el salón de clases.

La investigadora menciona que en el marco del proyecto se generaron tensiones entre unos y otros, pero que la lógica de la etnografía en colaboración permitió que todos influyeran en la toma de decisiones sobre la metodología y el enfoque del proyecto desde

la interacción y la reflexión. Si bien en un momento las actividades se centraron en la enseñanza del inglés, esto fue un movilizador de discusiones en torno a las inequidades y resistencias que experimentan cada uno desde sus propias identidades. Reconoció como un hallazgo de la experiencia que todos los participantes, chicos de la institución, practicantes y la docente directora reflexionaron sobre el espacio propio y el del otro para “construir, deconstruir y reconstruir nuevas identidades” (Clemente, 2017, p. 47). De esta experiencia se resalta la reflexión como una constante que debe darse en una etnografía en colaboración, además de la apertura y flexibilidad para cambiar los tiempos y las dinámicas en función de los espacios y las personas con las cuales se interactúa, para que emerja la posibilidad de construir conocimiento no solo académico sino autoconocimiento en todas las personas que participan.

Valdivia (2017) por su parte realiza una investigación en la cual analiza las tensiones, choques y conflictos que se dan en las relaciones adultos-adolescentes, en este caso en un entorno escolar, en el que el adulto es una figura de autoridad que impone las reglas. La investigación se llevó a cabo a través de un taller multimedia denominado *Atrapahistorias* que tenía por objetivo dar apertura a escenarios participativos con los estudiantes a través de la narración audiovisual y multimedia de historias, en las que manifestaran sus intereses, motivaciones y experiencias dentro y fuera del entorno escolar. En el transcurso del taller, en las acciones cotidianas y en los productos audiovisuales de los estudiantes, se evidenciaron las tensiones y conflictos con los adultos, dejando ver las relaciones de alteridad que se tejen allí, por ejemplo, los adolescentes en “varias ocasiones adoptaron géneros burlescos, paródicos y grotescos



definidos básicamente por géneros heterogéneos y radicales que buscan oponerse a los modos y posiciones ideológicas dominantes” (Valdivia, 2017, p. 91).

Esta investigadora identificó dos formas de enfrentar las diferencias y los conflictos de los adolescentes; la primera es ignorar al adulto y resolver los conflictos por sí mismos, y la segunda forma, que se hizo evidente en los productos creativos, fue asignarle al adulto un rol de antagonista asociado a imágenes masculinas negativas. La autora manifiesta que en la escuela se evidencian discursos, acciones y modos de comunicación, en los que los sujetos se relacionan desde la asimetría y la jerarquización, evidenciando resistencia de los adolescentes a las dinámicas de los adultos, por esto la relación se da en constante tensión. Así mismo concluye que la experiencia en la investigación implicó un aprendizaje para todos los participantes, tanto adultos como adolescentes. Pero además coincidiendo con Clemente (2017) manifiesta que fue necesario trabajar con diferentes metodologías “atendiendo a los tiempos y ritmos de los adolescentes” (p. 94). Con ello en mente, la autora concluye con estos interrogantes sobre la etnografía en colaboración: “¿Cuándo es apropiada? ¿Cómo se hace? y ¿Cuáles son sus manifestaciones?” (p. 94); reconociendo que no se puede forzar desde las lógicas adultas, puesto que si se quieren ampliar los espacios de participación se debe hacer desde una perspectiva dialógica donde la construcción de sentidos siempre está abierta y orientada según los intereses de quienes participan.

De este trabajo reflexionamos sobre el abordaje de una investigación colaborativa en espacios jerarquizados y liderados por los adultos como es la escuela, la manera en que se debe abordar para que no se convierta en una participación decorativa, además el

énfasis en la colaboración como un ejercicio dialógico que debe ser llevado con delicadeza y tranquilidad para sobrellevar las barreras que se pueden encontrar en el camino.

Las dos investigaciones anteriores dan cuenta de un trabajo realizado con adolescentes en contextos diferentes, pero que muestran cómo ellos están haciendo resistencia a aquellas situaciones de su cotidianidad con las que no están de acuerdo. Y eso es también lo que describe Guerrero (2017) fruto de la experiencia en una de sus investigaciones, en la que por una conversación con una niña y su madre en el marco de su trabajo de campo, llegó a reorientar el sentido mismo de su investigación, al encontrar una diferencia importante entre lo que se entendía en el mundo académico, político y social por la categoría “desplazados” y las posiciones de los niños y las niñas frente a esta realidad.

Esta conversación en la que una niña que fue desplazada de su lugar de origen con su familia, se niega a ser reconocida como tal, le permitió a la investigadora explorar en los posicionamientos infantiles evidenciando que, “los niños y las niñas en la medida de lo posible optaban por no reconocerse a sí mismos como desplazados y preferían crear identidades asociadas a los lugares donde vivían” (Guerrero, 2017, p. 158) reconfigurando esta experiencia en su presente; concluyendo que, gracias a la cotidianidad e interacción con los niños, logró alejarse de las lógicas adultas y “crear una relación de confianza en la que era posible crear significados de una manera colaborativa” (p. 173) y menciona la importancia de la reflexividad del investigador y de los niños y niñas para lograr un conocimiento colectivo. En esta experiencia se develan

las posibilidades que se dan en metodologías participativas para encontrar tensiones entre aquello que se dice en el mundo adulto y lo que sienten y perciben los niños y niñas en su vida.

Trabajando en un tema similar como es la migración, Duque (2011) aborda las experiencias de los niños y las niñas en el marco del fenómeno migratorio, reconociendo que son diferentes a las de sus padres y argumentando que,

los niños y las niñas son agentes en las migraciones internacionales, y de manera particular que los hijos de los padres migrantes juegan diversos papeles en los procesos migratorios y, en este sentido, influyen y son influenciados por otros actores y estructuras sociales (p. 11).

La autora llega a esta conclusión analizando casos de tres situaciones migratorias: una en la que los padres dejan a sus hijos o hijas en el país de origen, otra en la que los niños y niñas viajan con sus padres a otro país y por último una en la que los niños y niñas migran de manera autónoma.

En esta investigación se cuestiona el estereotipo de los niños y niñas como sujetos débiles, y por el contrario se resaltan características como la habilidad para adaptarse a los cambios. Y en este sentido Duque (2011) habla de la agencia en los niños, entendiéndola como la “capacidad de influir y de construir su realidad social” (p. 16) y afirmando que si bien son sujetos que merecen protección esto no significa que sean seres subalternos con menor capacidad de pensar y sentir. El autor retoma el concepto de agencia desde Ahearn (1999) como las acciones de los sujetos que influyen y son influenciadas por las estructuras sociales y políticas, en algún tipo de dialéctica, aclarando que no se trata de

afirmar que la agencia es autonomía total, sino que en medio de las sujeciones de las estructuras sociales, las condiciones de vida y las relaciones de poder, los niños y niñas pueden construir mundos culturales, transformando sus mundos sociales, las identidades propias y las de las personas con quienes interactúan. La agencia y la resistencia aparecen entonces como conceptos claves que emergen cuando se trabaja de manera colaborativa con niños y niñas y no es que la metodología por si sola los cause, sino que permite que se hagan visibles, reconociendo a los niños y niñas como sujetos que agencian y se resisten en el entramado de los contextos sociales y culturales a los que pertenecen.

Todos los trabajos anteriores se realizan desde el deseo y el interés de las investigadoras, de dar voz y de reconocer a los niños y niñas en su investigación, pero en el caso de Milstein (2006) la participación, es una posibilidad que se presenta en medio de su investigación y que la lleva a preguntarse como lo dice en su artículo: “y los niños, ¿por qué no?” De manera espontánea en su trabajo de campo en un colegio, identificó en los diálogos que sostenían las niñas y los niños, entre ellos, valiosa información que relataban, sobre aquello que ella pretendía estudiar. Así que decidió incluirlos en su investigación. Al finalizar esta experiencia de trabajo colaborativo, reconoce que estaba estudiando el fenómeno solo como una “cuestión de adultos” subestimando los aportes que los niños, niñas y jóvenes pudiesen brindarle al estudio. Entendió que “no ver al otro o mirarlo en una relativa invisibilidad, no solo produce que una parte del evento quede oculta a nuestra mirada, sino que también una parte del investigador quede invisibilizada para uno mismo” (p. 57) y además reconoce el extrañamiento como una parte

fundamental de este proceso, especialmente al preguntarse “quien es uno mismo como investigador en su relación con los niños” (p. 58).

A partir de esta experiencia la investigadora encuentra que son escasos los trabajos desde la antropología que han integrado los puntos de vista de los niños, lo que considera una falla por “la importancia de los niños y las niñas en los procesos de reproducción cultural” (Milstein, 2006, p. 50), es decir, sí, se habla de ellos, de sus situaciones de vida y de sus experiencias, pero no se incluyen sus percepciones e interpretaciones al respecto, lo que significa dejar fuera relatos importantes de los hechos, igual de importantes que los de los adultos, opacando las comprensiones de los fenómenos estudiados. La autora manifiesta que con esta experiencia reaprendió a ver a partir de la mirada de los niños y jóvenes, lo que produjo una reconstitución del lugar etnográfico y del fenómeno mismo que estaba analizando.

Por último, queremos analizar un importante trabajo realizado por la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN, 2018) quienes se dieron a la tarea de hacer un estado del arte en Latinoamérica, sobre el tema de la etnografía colaborativa, denominado *Panorama sobre Etnografía con niñas, niños adolescentes y jóvenes* presentando a la comunidad académica información valiosa en este campo. Queremos precisar en el capítulo “una aproximación a los estudios etnográficos con niños y niñas en Colombia” (RIENN 2018) en el cual se describe el análisis realizado a trabajos de investigación en los que los niños y las niñas trabajaron colaborativamente, participando en la producción de la pregunta y/o en el trabajo de campo. Las autoras revisaron cuarenta y dos documentos en los que el tipo y la forma de participación varían,

pasando por documentos en los que el investigador tiene en cuenta las opiniones de los niños y niñas para tomar decisiones, hasta otros en los cuales llegan a ser llamados co-investigadores.

Una de las primeras precisiones es que la mayoría de estos estudios se dieron en escenarios educativos y pedagógicos, abordando temas como el cuerpo, las emociones, la memoria, la socialización política, la relación de la niñez con el conflicto y el territorio, lo referido a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, además evidenciando un gran interés por las comprensiones de los niños y las niñas. Doce de los cuarenta y dos documentos revisados abordan este tema, acogiéndose a marcos conceptuales como los imaginarios sociales, las representaciones sociales y los sentidos y significados sobre diversos temas que les atañen. En cuanto a lo metodológico, concluyen que el diario de campo y las entrevistas son las técnicas de recolección de información más usadas en este tipo de investigaciones y que a través de ellas se busca “develar los saberes, representaciones, voces, ideas y opiniones” (RIENN, 2018, p. 85) de los niños niñas y jóvenes, sobre los diferentes objetos de investigación.

Las autoras afirman que la investigación etnográfica con niños, niñas y jóvenes hace parte de la construcción de una nueva mirada de la infancia, apoyada en las visiones propias de los niños y niñas. Sin embargo, los investigadores llegan al campo con diferentes comprensiones de infancia: 1) como “actores sociales y como sujetos políticos” (RIENN, 2018, p. 102) con posturas que se apoyan en corrientes antropológicas, sociológicas y educativas que jalonan estas nuevas visiones de la infancia; 2) como sujetos de derechos, soportados en el paradigma de los derechos

humanos; 3) como sujetos que construyen su propia identidad y subjetividad; y además como agente “es decir como un sujeto que es capaz de empoderarse en su contexto inmediato y agenciarse para transformarse a sí mismo y al entorno través de la toma de decisiones y un actuar concreto”(RIENN, 2018, p. 103).

Alrededor de estas comprensiones se tejen muchas otras que muestran al niño como un sujeto que tiene memoria, que está situado social e históricamente, que puede generar mundos posibles y que tiene afectos y emociones. Reconocen que estas comprensiones apuntan a una visión contraria a la del niño como sujeto pasivo y dependiente del mundo adulto, esperando a ser mayor para poder pensar, sentir, participar y ser.

En el documento se llega a conclusiones importantes. En primer lugar, que si bien la investigación de infancia en Colombia desde el enfoque de etnografía participativa ha sido muy poco explorada y es un campo en construcción, en los últimos años se ha incrementado la tendencia a hacer investigaciones participativas con niños, aunque con dificultades en las técnicas usadas porque aún no logran un involucramiento importante de los niños y las niñas en la construcción conjunta de conocimiento. Afirman que la mirada con la que se hace investigación en el país aún está mediada por la mirada médica y psicológica de la infancia, y establecen tres modalidades desde las que se evidencia la colaboración en los trabajos revisados: 1) desde el trabajo de campo, diseñando acciones y actividades conjuntas; 2) cuando los niños y niñas influyen en la toma de decisiones en cuanto a metodologías e interpretaciones; y 3) cuando participan a lo largo de todo el proceso de investigación, en el diseño, el trabajo de campo y la investigación.

Para finalizar hay que reconocer que los estudios consultados en torno a este tema nos dejan claves importantes para realizar nuevas investigaciones sobre la manera de trabajar con los niños, reconociendo sus intereses y sus deseos para no presionar la participación desde lógicas adultas, así como el ejercicio que se debe hacer en tanto adultos para que la relación con ellos sea menos asimétrica y jerarquizada, y la habilidad para comprender sus relatos y acciones alejándose lo más posible de visiones adulto-céntricas, lo que implica percibir al niño con un ser que siente, que piensa que tiene memoria, que hace parte de un grupo social, al que influye, como un agente y que de igual forma se resiste de alguna manera a las estructuras en las que se encuentra.

## **CAPÍTULO 2**

### **Marco teórico**

En este capítulo se presentan los referentes teóricos con los que iniciamos la investigación alrededor de las categorías más importantes: imaginarios sociales, diferencia cultural y la infancia comprendida desde un enfoque de derechos y de participación; se reconoce la importancia de la participación en esta investigación que no se concibe solo como un método sino como un enfoque epistémico desde el que comprendemos la población con la que estamos trabajando y que definitivamente tiene un impacto en las formas de obtener y analizar la información aquí recolectada.

Nuestro propósito es mostrar cómo estas categorías han estado conectadas a través del tiempo, alimentándose mutuamente y generando acciones, políticas y estructuras sociales que han determinado la experiencia de los niños y niñas en la sociedad.



## **Imaginarios Sociales**

La categoría imaginarios sociales es amplia y de gran complejidad, porque pretende ser un esquema de comprensión sobre la forma en que las sociedades han logrado dar sentido a su realidad a través de comprensiones individuales y colectivas. Este concepto se puede comprender desde diferentes perspectivas epistemológicas, que le han dado diferentes interpretaciones y que, entre ellas, se enriquecen para permitirnos una comprensión amplia del tema. Como lo menciona Agudelo (2011) “las definiciones sobre imaginario van de lo mítico crítico a lo simbólico, pasando por otras dimensiones que refieren los estados de conciencia e inconsciencia (...) lo imaginario está asociado a otras complejas categorías teóricas como cultura, sociedad, imaginación e imagen” (p. 2).

En este punto retomamos autores como Castoriadis (1989), Cegarra (2012) Carretero (2001) y Agudelo (2011) y a partir de sus postulados abordaremos tres características que se consideran fundamentales para comprender el imaginario social: su carácter histórico y social, la combinación entre la lógica y la imaginación y la capacidad misma del imaginario social para imponer al hombre determinadas formas de ser y estar en el mundo, pero al mismo tiempo las posibilidades que emergen en los grupos sociales para instituir imaginarios contrarios a aquellos que les han sido impuestos.

Al hablar de imaginarios sociales, nos remitimos a Cornelius Castoriadis desde la sociología como uno de los referentes principales, en su libro *La institución imaginaria de la sociedad* (1989) donde argumenta que el imaginario es histórico y surge gracias a las experiencias vividas por un grupo humano, en donde cada sociedad retoma y

reinterpreta su pasado para analizar su presente, es decir, se vale del trasegar histórico para dar sentido a la realidad y además se lo hereda a la nueva generación; se puede considerar que el imaginario es entonces, producto de los sucesos que lo anteceden.

Ahora bien, esa historicidad se da necesariamente en lo social, y por tal razón lo social e histórico hacen parte de lo imaginario en una relación que no se puede deshacer, los imaginarios, surgen y se instituyen en la colectividad y sin ella no tendrían lugar. Sin embargo, se manifiestan como imaginarios individuales que son propios del sujeto, sin desconocer que tienen un origen y una esencia social e histórica, como menciona Agudelo (2011) parafraseando a Castoriadis “cada individuo tiene imaginarios que se relacionan con los medios sociales, espaciales y temporales. Un sujeto solo no construye un imaginario de manera individual y autodiegética: necesita las narraciones de otros, las experiencias de otros, las ideas y opiniones de una colectividad.” (p. 6). De acuerdo con esto, los imaginarios tienen su nicho en la historia y la experiencia colectiva, por lo que, de esta manera, se inicia un proceso que Castoriadis (1989) llama institución, en donde los imaginarios se establecen como marcos de referencia que se aceptan como el deber ser, por ejemplo, se pueden encontrar los imaginarios religiosos, que dan horizonte a las personas y que les ayudan a dar significado a su realidad.

Cegarra (2012), manifiesta que la esencia epistemológica de los imaginarios se aleja de la lógica y el razonamiento puro y reconoce la imaginación como la condición de las sociedades de todos los tiempos. Esto no quiere decir que el imaginario pertenece solamente a la imaginación, esta es una facultad cognitiva para representar el mundo a través de imágenes, mientras que el imaginario “constituye una “gramática”, un esquema

referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, construido intersubjetivamente e históricamente determinado” (Cegarra, 2012, p. 9). En esta misma línea Escobar (2000) manifiesta que los imaginarios son un conjunto de ideas-imágenes que sirven de apoyo para las formas ideológicas y que además de ello estas imágenes crean actitudes mentales que componen la mentalidad del sujeto, aclarando que mientras las imágenes pueden racionalizarse y cambiar fácilmente, las actitudes mentales se arraigan a las sensibilidades y se resisten al cambio (citado por Agudelo, 2011).

Se podría decir entonces, que el imaginario se nutre de la imaginación, pero no es solo de carácter imaginativo, sino que es “real porque puede intervenir sobre los comportamientos, sensibilidades de los sujetos sociales: es real porque se exterioriza en prácticas y discursos” (Agudelo, 2011, p. 7) concretándose en la realidad para ser validados de manera colectiva, lo que lo lleva a hacerlo real al menos para un grupo y momento determinado (Cegarra, 2012). Reconociendo esto, es claro que los imaginarios no están sujetos a criterios de verdad, a validación o aprobación, sino que son válidos en sí mismos gracias a la convicción o la fe (Agudelo, 2011).

Para entender mejor esto, retomaremos un ejemplo que aporta Castoriadis sobre la santísima trinidad: “de este modo, la aritmética y el comercio no han sido perturbados en las sociedades cristianas por la ecuación fundamental (mucho más importante que la aritmética) del  $1=3$  implícita en el dogma de la Santa Trinidad” (Cornelius, 1997, p. 8). Con esto, el autor pretende dejar en evidencia la relación entre la lógica, en este caso de la aritmética y el imaginario religioso, que se aceptan por igual, aunque puedan ser contradictorios, ya que las dos son coherentes para las sociedades cristianas, mientras que

1=1 responde a una necesidad aritmética y comercial, el 1=3 responde a una pregunta existencial, siendo los dos útiles en la sociedad, una no excluye a la otra.

En esta línea de comprensión se puede decir que los imaginarios sociales tienen la potencia para ser una “una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.)” (Cegarra, 2012, p. 3). Esto nos permite reconocer el poder de los imaginarios en la cotidianidad de cada persona, porque influyen consciente o inconscientemente en su proyecto de vida, por lo que se puede considerar que responden a los intereses de la sociedad haciendo que las personas piensen que no hay otra forma de comprender el mundo más allá que de su propia “realidad” (Carretero, 2001).

Como afirma Cegarra (2012) los imaginarios son una matriz de significados y es aquí donde podemos referirnos a los que Castoriadis (1989) llama las significaciones imaginarias mencionando que son “remisiones interminables a una cosa (...) siendo la significación todo lo que se puede, decir, pensar, representar o hacer socialmente” (p. 132). Para comprenderlo mejor asociamos la significación imaginaria con aquellas comprensiones que nutren el imaginario social y que se manifiestan en el discurso, el texto y la acción, convirtiéndose en fuente de legitimación de los imaginarios y al mismo tiempo de su materialización; es por esto que si se quiere acceder a los imaginarios se debe hacer a través de “los discursos, los textos y las acciones narrativas de los sujetos” (Agudelo, 2011, p. 13).

Retomando el proceso de institución de los imaginarios, es necesario mencionar que Cornelius (1989) lo denomina como “magma”, refiriéndose a un movimiento de creación constante, como una corriente que fluye de manera espontánea, compuesta de múltiples imaginarios que se instituyen sin control alguno, ni tiempo definido, movilizándolo a la sociedad, que busca dar sentido a la realidad. Es decir: que los imaginarios se crean y recrean constantemente en la actividad social diaria, y este es un proceso que no es controlable ni medible, de modo que los imaginarios no tienen una durabilidad definida ni pueden renacer o transformarse en un lugar u otro porque no tienen una lógica ni leyes de funcionamiento, ya que ellos existen y se transforman a su propio ritmo (Agudelo, 2011). Sin embargo, es necesario recordar que la institución de los imaginarios sociales no es un proceso espontáneo y libre de influencias de poder, debido a que históricamente los imaginarios han funcionado como una estrategia eficaz para homogeneizar la sociedad, buscando establecer metas comunes que motiven a los sujetos a comportarse de determinada manera (Cornelius, 1997).

Un aspecto que da solidez al desarrollo conceptual de los imaginarios son las instituciones que lo soportan y que se convierten en el vehículo a través del cual se materializan, como la iglesia, la familia y la escuela. Y es en este punto cuando los imaginarios toman dos formas posibles, instituidos e instituyentes, según Castoriadis

por un lado unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras “materializadas” sean materiales o no, y por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (citado por Agudelo, 2011, p. 9).

Es decir que se da una tensión entre el pasado y el presente, entre lo que era aceptado como verdad, costumbre y tradición (instituido) y la exigencia de las nuevas sociedades al reconocimiento de nuevas formas de comprensión, de cambios y revoluciones (instituyente), es el choque entre la estructura sólida establecida y la capacidad de fracturarla y de transformarla (Agudelo, 2011).

Teniendo en cuenta esto, lo que sí se puede establecer, es que la creación e institución de los imaginarios no es predecible ni funciona bajo la lógica de la causalidad, es decir, que aquello que se busca instituir, no se da de una manera idéntica a como se piensa en un momento inicial, sino que es el grupo social quien le va dando forma hasta reconocerlo como parte de su realidad y en ese proceso puede haber cambios significativos. Esto implica que en cada época de la historia se construyan y resignifiquen los sentidos y horizontes que se aceptarán como verdad en determinada sociedad (Cegarra, 2012).

Cegarra (2012), analiza los imaginarios sociales desde una lógica más postmoderna retomando autores como Baczko, Berger y Luckmann quienes hablan de un cambio en la centralización de estas instituciones como punto central para configurar el mundo, evidenciándose una apertura a multiplicidad de opciones, con la llegada de los medios masivos de comunicación. Es por esto, que un factor determinante en este cambio, es la producción de imágenes en grandes cantidades y con poco control, llegando a un gran porcentaje de la sociedad, sumándose a la reproducción de imaginarios dominantes que legitiman unos esquemas interpretativos y discursos específicos.

Los medios masivos de comunicación como la televisión, la internet y los videojuegos, se consideran potentes en este sentido, porque todo imaginario tiene como referencia un conjunto de imágenes que le dan sentido y en la misma vía la imagen remite a un imaginario, por lo que se alimentan mutuamente (Carretero, 2001). Estas vías de comunicación se consideran grandes productoras de imágenes cargadas de mensajes, que están en la cotidianidad de la sociedad, y que, por tanto, tienen una gran influencia en la institución de los imaginarios en las sociedades actuales.

Entendiendo en términos generales los elementos que constituyen los imaginarios sociales, es necesario preguntarse, cómo los vivencian los niños y las niñas, ya que ellos siempre han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, no solo como individuos pasivos y receptores, sino también como agentes partícipes de las comunidades que habitan, siendo un engranaje del grupo social, y por lo tanto su mundo y sus vidas están atravesadas por imaginarios instituidos e instituyentes. Por eso, consideramos valioso acercarnos al pensamiento, al lenguaje y a la acción de ellos con la intención de aproximarnos a una comprensión de sus imaginarios y quizás en ese proceso, develar otras miradas, diferentes o más complejas de las realidades y fenómenos sociales que estamos estudiando en este proyecto.

### **Interculturalidad y Diferencia Cultural**

*Así lo otro se presenta siempre revestido de ciertas características que lo modifican en tanto otro, lo extraño, lo raro, lo atrayente, lo interesante, lo indiferente, lo temeroso, lo inquietante, lo deseado, lo rechazado; de allí que sea*

*abordado desde múltiples ángulos como pueden ser la hostilidad, la ansiedad, el temor, la admiración, la curiosidad, el deseo, etc.*

*Theodosiadis*

La diferencia es una construcción social que ha atravesado históricamente la experiencia humana y nace de las relaciones entre culturas, modos de vida, de ser y estar diferentes. Para América Latina quizás la primera vez que se tuvo conciencia de esa diferencia fue en el proceso de colonización.

Cristóbal Colón, “inventa” una realidad puesto que, junto a la nominación de lugares, Colón de igual manera “inventa” imágenes que describen todos los elementos que para Occidente son “nuevos”. Considera necesario buscar un equivalente dentro de su campo semántico, y por tal motivo recurre a establecer comparaciones con lo conocido (son como [...]), a definir elementos por su negación, (no son [...]), por las posibles diferencias que establece con su entorno conocido (Theodosiadis, 1996, p. 17).

Esta cita refleja esa primera relación entre culturas, marcada por la comparación, desde un lugar de supremacía de los occidentales sobre los indígenas. Allí, se empieza a comprender al “otro” desde el marco identitario del occidental, lo que llevó a una relación de poder y a la dominación de unas culturas sobre otras, consideradas subalternas, es decir sujetas a una cultura dominante. Este, es el punto de partida de la relación con la diferencia cultural en nuestras tierras, una historia que ha dejado procesos de violencia, maltrato y discriminación, así, como diferentes formas de relacionarse con la diferencia, desde lo personal, lo social y lo político.

Históricamente, la diferencia cultural se ha centrado en el pensamiento binario: los unos y los otros, los nacionales y los inmigrantes, los blancos y los negros, es decir,



siempre hay dos opuestos que generalmente tienen una relación de poder y dominación. Sin embargo, en las últimas décadas han surgido nuevos discursos que reconocen la complejidad de las relaciones culturales, evidente desde los primeros contactos, ya que, las relaciones humanas no se dan en un solo sentido, sino que son mucho más complejas y esta es, en parte, la causa de las constantes tensiones y resistencias entre culturas.

Se distinguen dos grandes momentos que anteceden al concepto de interculturalidad: la época de la discriminación explícita y la época de la discriminación implícita (Tubino, 2002). La discriminación explícita se configuró en los procesos de conquista, colonización y dominación<sup>1</sup>, en donde se defendió el orden jerárquico de la sociedad por características “naturales”, subalternando a comunidades indígenas y afrodescendientes a través de políticas que legitimaron jurídicamente la dominación de los españoles sobre el grueso de la población. El objetivo principal de las políticas y acciones de discriminación, era despojar a las comunidades indígenas de sus prácticas y su lenguaje, para deteriorar su identidad, hasta el punto que los pueblos dominados, subestimarán<sup>2</sup> su cultura, reconocieran la supremacía de los nacionales y aspiraran a ser como ellos (Tubino, 2002). Pero esta diferenciación no estuvo así de clara por mucho tiempo porque el contacto entre culturas trajo consigo los procesos de mestizaje biológico y cultural, es decir la mezcla entre razas consideradas diferentes y la imposición de prácticas culturales como la lengua y la religión, que hizo que esas

---

<sup>1</sup> Estas tres han sido consideradas por los historiadores como formas típicas de contacto entre culturas sobre todo en Latinoamérica (Pérez y Brignoli, 2017)

<sup>2</sup> “La subestimación colectiva de un grupo cultural conduce con frecuencia a actitudes de sometimiento y sumisión que acaban por hacerlo depender de otros grupos para intentar conseguir la satisfacción de sus necesidades básicas.” (Heise, Tubino, Ardito., 1994, p. 6)

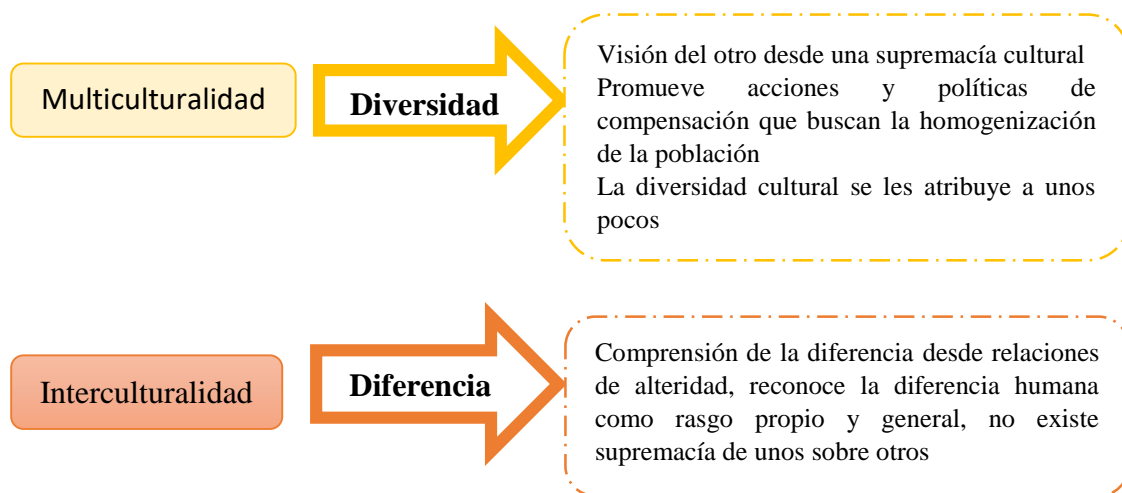
diferencias entre unos y otros fueran cada vez más difusas y aunque ese orden social se mantuvo durante siglos, el mestizaje es la prueba de que la complejidad de las relaciones humanas lleva a que los sistemas de organización social se vean obligados a hacer transformaciones.

Sumado a esto la clasificación humana considerada “natural” pierde vigencia en el siglo XIX con la llegada a Latinoamérica del discurso de los derechos humanos. Este trajo esperanzas de igualdad y no discriminación, al establecer “el repudio por lo menos jurídico y teórico de toda discriminación basada en la raza y el color” (Gros, 1986, p. 362). Así, se inició un proceso que dio vía a la movilización social argumentada de los derechos que tienen todas las comunidades a defender su cultura y sus prácticas.

En ese momento se inicia la época de la discriminación implícita (Pérez-Brignoli, 2017); la cultura dominante responde a esta lucha, con el asimilacionismo cultural, que busca la negación total de los valores y la identidad de los pueblos, a través de acciones que promueven la mimetización de estos en la cultura dominante (Heise, Tubino, & Ardito, 1994). Lo anterior disfrazado en políticas que promulgan la dignidad y la igualdad de todo ser humano que “eran igualmente discriminatorias, su propósito seguía siendo la expansión de la cultura hegemónica, aunque de una manera menos evidente, esto generó la reaparición de estrategias de sobrevivencia y de resistencia cultural pues las culturas no se extinguen, se transforman” (Tubino, 2002, p. 8). Estos procesos de resistencia, sumados a otros factores como las políticas internacionales, fueron transformando el paradigma de las relaciones culturales.

## Multiculturalidad e Interculturalidad

Los enfoques multicultural e intercultural reflejan dos formas de comprender las relaciones entre culturas, cada una, promueve diferentes discursos, políticas y prácticas sociales. Cronológicamente la multiculturalidad antecede a la interculturalidad, sin embargo, actualmente coexisten y sus límites son difusos.



*Ilustración 1. Multiculturalidad vs Interculturalidad. Fuente: Elaboración propia*

### **Multiculturalidad:**

Gracias a las movilizaciones de las comunidades, en Latinoamérica se empiezan a establecer las ideas y políticas multiculturales como respuesta a una necesidad de reconocer la existencia de otras culturas y formas de habitar el mundo, y como una vía para llegar a acuerdos y liberar tensiones. Sin embargo, esta nueva tendencia da vida a lo que se conoce como la aculturación, una forma de relación cultural en la que unas culturas deben “asumir rasgos exteriores de la cultura dominante, reinterpretados desde

experiencias tradicionales” (Heise, Tubino y Ardito, 1994), lo que nuevamente genera una relación desigual, porque son las culturas subalternas las que deben reconocer prácticas, formas de comprender el mundo y muchas otras manifestaciones de la cultura dominante y apropiarlas, mientras que esta no hace ningún esfuerzo y sigue funcionando de la misma manera.

Entonces el enfoque multicultural “supone un “reconocimiento” de la diversidad que emana de la voluntad y el poder de un sector de la sociedad que se considera “mayoritario” es decir, la sociedad dominante” (Castillo y Guido, 2015). Este reconocimiento, es solo una manera de hacerlas visibles y catalogarlas como de especial protección, pero sin ponerse con ellas en igualdad de condiciones, ni dialogar con sus formas de vida y producción de conocimiento. Las acciones realizadas desde esta lógica, ubican a unos en un lugar de supremacía y hegemonía cultural haciendo muy difícil una relación de equidad “ya que, frente a esta diversidad, cuando aparecen los otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos, normalizarlos y unificarlos a una totalidad de pensamiento” (Guido, 2010). Por eso las políticas multiculturales nacionales e internacionales “son políticas que se “abren” hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global” (Walsh, 2009, p. 43).

Uno de los primeros escenarios en los que aterrizan las políticas multiculturales es el educativo, y es allí mismo donde se gestan las primeras resistencias desde las comunidades al sistema de educación, que buscaba homogeneizar a la población desconociendo su lengua y cultura. Los grupos indígenas reclamaban una atención

educativa bilingüe que reconozca su lengua y también bicultural que tenga en cuenta sus formas de vida, para que los niños y niñas de sus comunidades no pierdan sus tradiciones en la escuela. De estos ejercicios de resistencia nace una primera versión de la interculturalidad que es la propuesta de educación bilingüe intercultural que se posesionó en Latinoamérica al final del siglo XX (Antolínez, 2011).

### **Interculturalidad:**

En los últimos años el enfoque intercultural ha logrado posicionarse como otra manera de comprender y abordar la diferencia cultural, proponiendo un diálogo entre culturas como una opción ética, que implique espacios de negociación y que permita “superar tanto la actitud de miedo como la indiferente tolerancia frente al “otro”, construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural” (Fleuri, 2010). Para lograrlo, necesariamente se deben tejer relaciones horizontales en las que ninguna cultura esté por encima de otra, además de establecer sociedades que no segreguen a las personas por “orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacional y de orientación sexual, así como de las diferencias relacionadas con diversas capacidades.” (Dietz, 2017).

Si bien la interculturalidad nace de las mismas comunidades históricamente discriminadas como las indígenas es importante mencionar que “la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de los sectores indígenas y afrodescendientes” (Walsh, 2009, p. 43). En ese sentido se debe reconocer que lo intercultural, no son una serie de políticas o discursos socialmente establecidos, ya que, si bien atraviesa, las políticas y las

instituciones también busca permear las interacciones sociales y las relaciones personales. La interculturalidad se refiere al contacto entre sistemas culturales que no se ve solo como un contacto sino como un vínculo mucho más profundo en el que se dan relaciones, negociaciones e intercambios culturales, mediados por unos conocimientos, prácticas, lógicas y racionalidades culturalmente diferentes que, necesariamente, deben llevar a la confrontación del racismo y las desigualdades en los intercambios culturales y a posibilitar que el otro sea considerado como un sujeto con capacidad de actuar (Walsh, 2009).

En este sentido, la interculturalidad se puede entender como un flujo de interacciones entre culturas que impactan y transforman la sociedad, y desde esta lógica se hablaría de *interculturación* (Castillo y Guido, 2015), entendiéndola como una relación de interacción y transformación mutua desde relaciones igualitarias, en donde todas las culturas están en la disposición de hacer cambios y llegar a acuerdos para dar respuesta a esas nuevas interacciones que se dan, reconociendo el carácter cambiante de las culturas, debido a las complejas interacciones humanas.

Sin embargo, que se hable de interculturalidad no es el fin del camino, este concepto también se encuentra en lucha con la asimilación del sistema. Se llama políticas “interculturales” a muchas cosas que siguen funcionando desde la multiculturalidad, lo que Tubino (2002) define como la *interculturalidad funcional* que son políticas que siguen reconociendo al otro sin tener que asumir otras maneras de pensar o ser; es decir sin moverse de las lógicas universales ligadas al modelo neoliberal actual, un ejemplo de esto lo da Walsh (2009) en el campo educativo:

La cátedra de estudios afrocolombianos, en la que se da una especie de sumatoria de saberes desiguales: por un lado, los afrocolombianos como grupo étnico y objeto de estudio y, por otro, el saber o conocimiento “universal” asumido y entendido como “el real saber”. En esta ecuación los primeros realmente no tienen valor cognoscitivo, mientras que el segundo lo tiene todo (p. 200).

De la misma manera, con cada campo el sistema ha ido apropiando el enfoque intercultural disfrazándolo en políticas y acciones que poco tienen que ver con él, por eso se habla de la interculturalidad funcional que como su nombre lo indica es funcional para el sistema actual y busca mantener las mismas relaciones asimétricas (Walsh, 2009).

Por esta razón autores como Tubino (2002) y Walsh (2009) proponen la *interculturalidad crítica con una praxis decolonial* que cuestione el orden establecido, como vimos al inicio del capítulo, los patrones organizativos actuales que siguen estando cimentados en las dinámicas que se establecieron en la colonización. Entonces, reconstruir otras formas de organización más justas “es un acto de descolonización y de liberación para la sociedad en su conjunto” (Walsh, 2009, p. 215) de modo que desde esta lógica esta reconstrucción debe incluir no solo a los que han sido históricamente discriminados, sino a todos los que aun perteneciendo a las culturas dominantes son conscientes del sometimiento que el sistema hace de estas poblaciones.

En este sentido la interculturalidad crítica no es un proyecto étnico sino una propuesta de bienestar colectivo, que busca otros modos de poder, saber y vivir; propuestos desde las comunidades, que desafían el orden establecido y la supremacía occidental. Las relaciones que se busca establecer aquí son de negociación, convergencia

y complementariedad, entendiendo que no se puede romantizar la diferencia, porque en sí misma es compleja e impone retos y desafíos, pero entendiendo que a través de estos tres modos de relación se puede llegar acuerdos para una sana convivencia.

Se intentó mostrar a lo largo de este apartado la lucha constante por restablecer y reconstruir, visiones, relaciones y paradigmas en torno a la diferencia, desde lógicas de equidad, respeto y alteridad. Sin embargo, las relaciones entre culturas aún son complejas y muestran varios factores de una misma sociedad. En este proceso se han instituido imaginarios sociales tanto instituidos como instituyentes, que han motivado la toma de decisiones éticas, políticas y jurídicas en pro de excluir o incluir a determinadas poblaciones.

Actualmente esta situación sigue estando presente, y si nos detenemos a ver, está instalada en la base de la organización de la sociedad, económica y culturalmente. Por esto, es interesante poder indagar sobre la relación entre imaginarios sociales y diferencia cultural, para ver cuáles son las relaciones e influencias que se tejen entre estas dos categorías.

## **Infancia**

Para investigar con niños y niñas consideramos necesario establecer una relación de colaboración que nos lleve a construir conocimiento a través de un diálogo intergeneracional. Esto implica un reconocimiento de la infancia desde una lógica basada en los derechos y la participación, desde la que se tomará posición como adultos (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018).



Para explicar el enfoque desde el cual se comprende la infancia en esta investigación, es necesario reflexionar sobre los cambios en las comprensiones y prácticas relacionados con ella, identificando las diversas ideas que se han tejido respecto de su lugar en la sociedad. Cabe resaltar que la infancia es una categoría variable, histórica y culturalmente determinada, “que se encuentra atravesada y atraviesa las prácticas sociales y políticas, en las cuales se definen formas de pensar y actuar, en relación con los niños, pero también las formas como ellos se entienden así mismos” (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018); en este sentido, la idea de infancia responde a relaciones culturales e históricas de acuerdo con lugares y momentos determinados.

Hacer un recorrido histórico sobre el concepto de infancia, nos lleva a iniciar comentando un estudio clásico en este campo realizado del francés, Philippe Ariés (1987), quien en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* realiza un estudio respecto al rol que cumplían los niños en la sociedad, a través del análisis de diferentes formas de expresión como fueron pinturas, escritos, historias de la iglesia y la biblia, entre otras, evidenciando que concepción de la infancia como la conocemos hoy en día no existía, y que es una construcción de la sociedad moderna.

Antes de ella “la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariés, 1987), los niños convivían con los adultos sin diferencia alguna y en ese contacto aprendían de manera espontánea y poco intencionada lo necesario para sobrevivir y ayudar a la sobrevivencia de los demás. Para Ariés la gestación del concepto de infancia fue gradual iniciando entre el siglo XII y XIII y estableciéndose con fuerza en el siglo XVIII con el surgimiento de un “sentimiento de

la infancia” basado en la ternura y la protección, lo que transforma el lugar de los niños en la familia y en la sociedad en general, este sentimiento establece una diferencia entre los niños y los adultos. Y así, aparece una de las premisas principales de esta idea de infancia y es el fortalecimiento de las acciones educativas a través de las cuales se protegerá a este grupo de la sociedad.

En este sentido Álzate (2003) siguiendo a Ariés afirma que “la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas” (p.32), por lo que la educación, soporta el concepto moderno de infancia, movilizandole además de la ternura, la necesidad de formar y educar a los niños y niñas, con el fin de desarrollar todas sus capacidades, teniendo en cuenta que en ellos reposa el futuro. Las dos instituciones que se establecen como las educadoras por excelencia son la familia y la escuela y por ende los niños y niñas deben estar exclusivamente bajo su cuidado, llevando a que estas instituciones, se configuren alrededor de sus funciones en relación a la infancia. Es necesario dejar claro que el trabajo realizado por Ariés (1987), se realiza sobre las prácticas y estructuras de las sociedades occidentales, y si bien estos discursos fueron heredados a las sociedades latinoamericanas a través de los procesos de conquista y colonización, la configuración de la infancia en estos territorios se dio de manera diferente.

En Colombia, se han realizado varios estudios que pretenden analizar desde diferentes campos del saber, la infancia colombiana, como el realizado por Saldarriaga y Sáenz (1997) en donde analizan las concepciones de infancia en Colombia

específicamente en su relación con la institución escolar. En coherencia con el hecho de que el surgimiento de la categoría infancia en latinoamericana inicia con el fortalecimiento de las estructuras educativas, principalmente a través de las prácticas educativas evangelizadoras. Los autores afirman que entre el siglo XVI y XVIII se crea la estructura educativa en el país y una muestra de ellos son los internados a los que asistían los niños indígenas pertenecientes a las altas jerarquías de la sociedad, para su alfabetización (Sáenz & Saldarriaga, 1997).

Este tipo de educación veía en los niños características como “la tendencia a imitar y repetir todo, la maleabilidad de la mente y una naturaleza pecaminosa, corrupta y dañina” (Sáenz & Saldarriaga, 1997, p. 394). La intención central de los institutos educativos de esta época era evangelizar a las poblaciones indígenas, especialmente en la infancia, como una estrategia de control de la población.

Es decir, no había una idea única de niño, porque las relaciones de discriminación imperaban en esta época. Por ende, los niños eran clasificados por su raza, como se menciona a continuación:

La escritura de fundación de una escuela de primeras letras en Tunja, en 1690, estipulaba que en ella "se han de enseñar hasta doscientos [niños] pobres, con condición de que no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos..." y que el maestro fuese “un religioso de la Compañía de Jesús”. Hasta entonces, la sociedad letrada de los blancos españoles y criollos se había reproducido por vías señoriales: preceptores asalariados como domésticos en las "casas de principales", sacerdotes y religiosos que tomaban jóvenes en sus casas o conventos para enseñarles gramática y latín; o escuelas adscritas a los pocos conventos, colegios mayores y colegios-seminarios (Sáenz & Saldarriaga, 1997, p.395).

Podemos ver entonces, que las acciones sobre los niños eran diferentes dependiendo del grupo cultural a cuál pertenecieran; no era lo mismo ser un niño criollo, un niño negro o un niño indígena, y esa diferencia se reflejaba en la educación, si la recibía o no, en qué lugar y bajo qué condiciones (Sáenz y Saldarriaga, 1997). Uno de los acontecimientos que sostuvo la discriminación en la sociedad moderna colombiana, incluida la infancia, se dio a inicios del siglo XX cuando apareció el discurso de la *degeneración de la raza*, proveniente del saber médico, y alimentado por discursos psicológicos y psiquiátricos. Esta teoría propone que “la transmisión hereditaria, el proceso de agravamiento y de transformación de un conjunto de estados enfermizos biológicos, morales y sociales, que llevaban paulatinamente a la decadencia, la esterilidad, la locura y la criminalidad” (Vásquez, 2018, p.149).

Se aceptó entonces, en ámbitos, médicos, educativos y políticos, que la población en Colombia estaba en un estancamiento que impedía su progreso como sociedad, y que la primera razón de ello eran las características heredadas de los antepasados (Vásquez, 2018). Además, se reconoció en los niños y niñas la única posibilidad de transformar esa realidad para lograr progreso en el futuro. Por tal razón, el Estado dió vía libre a una serie de políticas con el objetivo de mejorar el “acervo hereditario”, a través del fortalecimiento de las dos relaciones principales que configuraban la subjetividad infantil; infancia-familia e infancia-escuela (Marin-Díaz y León-Palencia, 2018).

Al mismo tiempo, estas políticas ejercieron un poder de modificación y control, atravesado por mecanismos de jerarquización, exclusión y discriminación social, estas acciones higienistas, formativas del ser y el hacer, no eran generales para toda la infancia

colombiana, por el contrario, estaban cargadas de intencionalidades dependiendo del niño o niña a quien iban dirigidas, como se puede apreciar en estos tres apartados:

En ese escenario la educación familiar es una estrategia clave para la formación de una subjetividad infantil femenina, que se convirtió en la prioridad de un Estado que necesitaba fortalecerse. La figura materna se configuró de la mano de la figura infantil femenina: ella se encargaba tanto de los cuidados y la protección de los niños- y en ese sentido, ayudaba en la construcción de un modo de vida infantil- como de la producción de una infancia femenina que garantiza la existencia de futuras madres (Marin-Diaz & León-Palencia, 2018, p.105).

De ese modo, la función de la educación, como mecanismo preventivo y de maximización de la vida obrera y de los niños pobres, es decir, de esos seres biológica y socialmente mal dotados para la lucha por la vida, consistía precisamente en orientarlos de acuerdo con su propia naturaleza. Por eso, no necesitaban de estudios especializados, y seguramente Camacho pensaba que no era ni siquiera necesario que aprendieran a leer o escribir si simplemente se les instruía, se les hacía “expertos” en oficios como la agricultura o la construcción, para los que solo necesitaban su propia fuerza bruta (Vásquez, 2018, p.150).

Innumerables recomendaciones y estrategias de “mejoramiento” estaban orientadas en ese sentido. La maximización de los cuerpos, de las capacidades de la población, dependían en sentido estricto del lugar “natural” que ocupaban en la sociedad y de ese modo tales estrategias fueron pensadas no necesariamente en el sentido de mejorar las condiciones precarias y de salud de las poblaciones (sin desconocer que algunas políticas pudieron tener también esa intención) sino para intentar maximizar en términos productivos ese “capital humano (Vásquez, 2018, p.150).

La infancia se convirtió en la esperanza de la sociedad para materializar un proyecto de nación y por ello se buscó, con ayuda de la familia y la escuela, configurar la subjetividad infantil a través de espacios jerarquizados y mediados por relaciones de

poder en donde los niños y niñas eran agentes pasivos, receptores de las enseñanzas, que estaban seleccionadas según su rol en la sociedad; así leer y escribir se concedió como un beneficio para unos pocos, mientras otros eran formados como mano de obra calificada, y las niñas recibían formación alrededor de la subjetividad maternal, posicionándolo como el fin central de la existencia femenina.

Se observa, entonces, que la infancia, se encuentra culturalmente determinada, es decir, es lo que la sociedad del momento construye sobre ella dependiendo de las realidades culturales y sociales; además, es claro que los niños y las niñas hacen parte de las dinámicas culturales de cada época, como fue la discriminación explícita, que en este momento histórico se consideró válida. Desde esta concepción de infancia se comprende a las niñas y niños como adultos en formación, y es la etapa indicada para enseñarles y formarlos para su futura vida adulta considerando que, en ese momento del ciclo vital, aún no tienen nada que decir ni aportar a la vida social, sino que deben ser receptores pasivos y obedientes de las enseñanzas de los adultos.

Sin embargo, a finales del siglo XIX desde diferentes campos académicos y sociales principalmente en occidente, se empieza a gestar un interés por la vida de los niños y niñas y por sus experiencias, ya que se evidencian constantes situaciones de maltrato. Surge entonces la idea de promulgar los derechos de la infancia al igual que los de los seres humanos. Alzate (2003) lo menciona de la siguiente manera:

La idea de los derechos de la infancia es también una construcción social ante la evidencia de la inhumana explotación infantil en las fábricas, durante la revolución

industrial europea occidental; y la toma de conciencia generalizada ante los malos tratos físicos (p. 72).

Esta reflexión dio vía a la movilización social, impulsó una transformación en la construcción social del concepto de infancia a finales del siglo XX, evidenciándose en dos acontecimientos importantes, por un lado, en 1959, la Asamblea de las Naciones Unidas promulgó el “Decálogo de los Derechos del Niño”, en Ginebra, siendo el primer documento que reconoce a los niños como sujetos de derechos, cuestionando los imaginarios de su rol pasivo dentro de la sociedad, por lo menos en un aspecto teórico.

Por otro lado, la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del niño (CIDN) en 1989, declarado por la Organización de las Naciones Unidas, revoluciona la manera de comprender a los niños, y además ratifica a la infancia como “un grupo merecedor de cuidado y protección”, establece el goce de sus derechos y libertades, y los reconoce como participantes activos de la sociedad, todo esto desde una perspectiva democrática que les reconoce como ciudadanos. La CIDN, insta a la sociedad a ampliar la mirada sobre la infancia, avanzando de un modelo proteccionista a un modelo de derechos, donde los niños y las niñas sean vistos como sujetos de derechos, es decir, como titulares de los mismos por el hecho de ser personas y desde esta lógica buscar maneras para promover su participación activa en la construcción de la sociedad. Para ello se requiere la construcción de relaciones diferentes con los niños, que abandonen la perspectiva adulto céntrica derivada del modelo proteccionista. Ello implica su reconocimiento como protagonistas de sus vidas en el presente, donde el rol que

ejerzan sobre aquello que les atañe deje de ser receptivo y, en cambio, tenga un carácter activo que les permita opinar e impactar en todo evento que les afecte.

A fin de acercarse a este ideal, Clark y Moss (2001) afirman que es necesario reconocer a los niños como:

Expertos en las cuestiones relacionadas con su propia vida, con la capacidad efectiva de transmitir una visión profunda e insustituible de sus propias experiencias y perspectivas, Comunicadores hábiles que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias, agentes activos que influyen el mundo que los rodea e interactúan con él y constructores de significados que elaboran e interpretan el sentido de su existencia.” (citado por Lansdown, 2005, p.1).

Es así como se produce un cambio de paradigma en la relación con la niñez según el cual no solo se vela por su protección, sino que se garantiza y promueve el ejercicio de sus derechos y deberes, por medio de la titularidad y por tanto exigibilidad de los mismos. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización. La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales.

Ahora bien, este nuevo enfoque de derechos, reconoce a todos los niños y niñas como sujetos de derechos sin importar su raza, su procedencia, su género o su cultura, en busca de una mayor igualdad de condiciones. Sin embargo, antes y aún después de la CIDN se marca otra gran diferencia en la infancia. La diferencia entre los niños que están bajo el cuidado de la escuela y la familia, como la sociedad considera es el deber ser y los otros niños y niñas que por alguna razón no están bajo esa protección o que cometen



actos delictivos por fuera del comportamiento esperado (Álzate, 2003). Este grupo de “excluidos se transformarán en “menores” y para ellos será necesaria la construcción de una instancia específica de control y socialización, los tribunales de menores, que funcionan basándose en los principios de la doctrina de situación irregular.” (Álzate, 2003, p. 168); definiéndose una nueva distinción en la infancia, que hace que las acciones del Estado, sean diferentes para cada niño, dependiendo de su lugar y su historia de vida.

En Colombia se evidencia una coexistencia de los planteamientos de la convención y los modelos anteriores a ésta como el de situación irregular; pero aún más allá de las leyes, son las prácticas las que legitiman la percepción de los niños, niñas y adolescentes como menores, específicamente en casos de abandono, niños retirados del hogar, adolescentes infractores o todos aquellos que por diversas situaciones requieren acompañamiento del Estado (Álzate, 2003). Actualmente se pueden observar acciones institucionales enmarcadas más desde un paradigma de “protección-represión”, por lo que se evidencia entonces que el enfoque de derechos de la infancia, aun no logra instalarse con fuerza en la sociedad, aunque genero transformaciones importantes que ampliaron la mirada.

Como hemos expuesto la aparición del concepto de infancia moderna estableció una frontera entre los adultos y los niños como grupos humanos diferentes, es decir una brecha generacional que generó unas formas de relación particular mediadas por el poder y el control, las cuales han cambiado parcialmente con el enfoque de derechos. Por tal razón actualmente esa brecha es de diferentes matices e intensidades, dependiendo de las condiciones culturales en las que se encuentre un niño o una niña. Hasta el punto que

algunos autores hablan de “la muerte de la infancia” como es el caso de Neil Postman (1999), quien desde la sociología con su libro *La desaparición de la infancia* habla de este tema.

Postman, reconoce una causa para este fenómeno y es el impacto de la televisión en los niños y niñas, específicamente en la manera como se comprenden a sí mismos y la transformación de la relación con los adultos, reconociendo que se genera este cambio

[...] en primer lugar porque no requiere instrucción alguna para comprender su forma y en segundo lugar porque no segrega a su audiencia. Comunica la misma información a todo el mundo de manera simultánea, sin tener en cuenta, la edad, el sexo y el nivel de educación (1999, p. 20).

Aquí, la información aparece como uno de los temas claves en la brecha generacional porque en la modernidad, los niños no conocían la información que el adulto si poseía, por lo que estaban en un lugar de dependencia; sin embargo, con la llegada de diferentes elementos tecnológicos como la televisión, la internet y las redes sociales, la información está al alcance de todos, sin discriminación alguna, lo que para Postman cambia completamente la concepción de la infancia, ya que el aprendizaje de los niños ahora se da a través de otras instituciones como son los medios masivos de comunicación, quitándole la exclusividad que históricamente tuvieron a la familia y la escuela para tal fin.

Mencionamos estos dos últimos aspectos porque iniciamos trabajo de campo reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos que hacen parte de la estructura social, de lo cual hablaremos más a profundidad a continuación. Pero además

los reconocemos como sujetos que están en el marco de unas instituciones sociales que ya no son exclusivamente la escuela y la familia, ahora hacen parte de ellas, los medios masivos de comunicación, el internet y las redes sociales motivo, por el cual pensamientos y comprensiones del mundo están nutridos por muchas fuentes de información y de educación.

### **La participación infantil**

Dedicamos un espacio en el marco teórico a la participación infantil porque nos ubicaremos en la perspectiva de un enfoque de derechos centrados en la participación como aspecto clave en esta investigación, en coherencia con nuestro objetivo de investigar con los niños y niñas. Por eso pretendemos hacer una reseña sobre lo que entendemos por participación infantil basados en la CIDN y en los postulados de autores como Cussianovich (2017) y Hart (1993) quienes nos dan una mirada amplia sobre este tema.

La participación infantil se refiere principalmente a “compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad” (Hart, 1993, p. 4) con los niños y niñas. La toma de decisiones es la clave de la participación porque implica que los niños y niñas hacen parte de la comunidad en la que se encuentran. Sin embargo, este es un derecho que sin duda está condicionado por el contexto y por el rol que se les asigna en cada grupo social.

Se menciona la participación como un derecho, porque como lo dijimos anteriormente, se viene hablando abiertamente de ella desde la CIDN que en 1989 promulgó que, los niños y niñas son sujetos independientes y que por lo tanto tienen derechos, entre ellos la participación, como un medio representativo por el cual se construye democracia. El reconocimiento de este derecho los pone en el escenario de sujetos sociales y les da un lugar concreto en el entramado social. Esto creó una tensión con la comprensión de la infancia desde el modelo de la protección, que por muchos años fue la bandera a través de la cual se protegió a cada niño y niña de la explotación laboral y del enrolamiento en conflictos bélicos (Cussianovich, 2017). El siguiente apartado pone de manifiesto estas tensiones que se mantienen entre el enfoque de protección desde la mirada del niño vulnerable y el enfoque de derechos en la mirada del niño como sujeto social.

La participación, como principio rector básico y como grupo concreto de derechos, ha implicado un desafío especial a la implementación de la CIDN para los estados parte ya que tensiona directamente el paradigma hegemónico. Es el aspecto más controvertido y desafiante de la propuesta ya que implica reconocer la titularidad de niños y niñas en el ejercicio de sus derechos, más que como objeto de «beneficencia o caridad adulta». En consecuencia, existe menos experiencia concreta en este ámbito por parte de las instituciones y la sociedad en general, a diferencia de lo que refiere a asegurar la supervivencia, desarrollo o protección de la infancia” (Unicef 2008 como se citó en Rojas-Zúñiga, 2014).

Sin embargo, hay que hacer claridad que la CIDN no fue la primera en abordar este tema, ni tampoco tiene toda la razón en la manera como expresa la participación infantil. Antes de ella, otras cosmovisiones en sociedades asiáticas e Indígenas ya aplicaban los principios de la participación infantil, aunque no con este nombre, y además

la CIDN condiciona la participación a la edad cronológica y el grado de madurez, lo que nos pone en el escenario de una participación vigilada y condicionada por el adulto (Cussianovich, 2017).

Hay dos aspectos que quisiéramos rescatar, primero, como dice Hart (1993) las sociedades contemporáneas que siguen el modelo occidental, tienen poca experiencia en garantizar el derecho a la participación de los niños y las niñas. Segundo, que aún se debaten entre dos visiones de infancia, el enfoque de derechos y el enfoque de protección. Estos dos aspectos llevan a que se condicione la participación a ciertas características de los niños y niñas y a situaciones específicas controladas por el adulto.

La reconocida escalera de participación diseñada por Hart (1993) para la Unicef sigue siendo útil para entender aquellos elementos que constituyen una participación real. Y desde allí se pueden analizar los discursos y prácticas de participación infantil actuales, no es nuestro interés hacer énfasis en cada uno de estos peldaños, solo queremos hacer referencia a aquellos elementos que componen según este autor una participación real. En el marco de estos principios Hart plantea que los niveles de participación pueden variar en cada escenario, los niños pueden ser diseñadores del proyecto o colaboradores informados, esto dependerá de las circunstancias en las que se dé. El primero de ellos es la motivación de los niños y niñas, y se reconoce que, cuando los proyectos o iniciativas que se adelantan con la infancia surgen desde sus intereses, sienten que les pertenecen y trabajan en ellos con entusiasmo. La motivación y la participación son directamente proporcionales entre más motivación hay puede darse una mayor participación.

Sin embargo, en este aspecto se debe ser cuidadoso porque puede que se planteen actividades sumamente interesantes para los niños que no sean iniciativa propia, sino que las realicen para cumplir los objetivos diseñados anteriormente por los adultos; en este caso el nivel de participación no es el mismo. Porque la participación implica diálogo y acuerdos, entre las partes; adultos y niños; no se trata de hacer solo lo que el niño desee todo el tiempo sino de llegar acuerdos sobre qué se hace teniendo en cuenta sus intereses.

Y aquí viene el segundo elemento propuesto por Hart (1993) que es la toma de decisiones compartida. Para ello se requiere, en primer lugar, una información clara sobre el proyecto, actividad o investigación en la que están participando los niños y las niñas, ya que, “si los niños no comprenden de qué se trata, por lo tanto, no comprenden sus propias acciones, entonces se trata de manipulación” (p. 9). La toma de decisiones debe ser conjunta entre adultos y niños, desde la elaboración de ideas, el diseño, y la construcción de los proyectos, en donde los niños y las niñas puedan exponer las capacidades que poseen. En este punto no se deben perder de vista las relaciones de poder que están establecidas socialmente entre los adultos y los niños y que permean los ambientes participativos ya que puede ser muy difícil para el adulto ceder el espacio de toma de decisiones sin ejercer algún tipo de orientación a los niños sobre sus deseos u objetivos particulares. Con esto se busca que aprendan a ser ciudadanos competentes, junto a la cooperación de adultos competentes que apoyen los procesos participativos. “No debemos subestimar la importancia de la participación de los adultos, no solamente por la orientación que puedan dar, sino también por las lecciones que necesitan aprender” (Hart, 1993, p.6).

Quisiéramos sumar a estos dos elementos uno que nos presenta Cussianovich (2017) y es que los espacios de participación requieren un clima de afecto, confianza y alegría para que la participación de todos sea realmente una experiencia de disfrute y esta debería traspasar las fronteras de un ambiente, un proyecto o una investigación y podría permeare las relaciones de la sociedad en general con la infancia.

En este sentido hay dos características que deben tener los adultos para generar ambientes participativos: 1) que estén realmente interesados en conocer, involucrar y dialogar con la perspectiva infantil (Hart 1993), es decir, que no la subestimen sino que la vean como un saber que se complementará con el saber del adulto; y 2) que tengan en cuenta que niños y niñas de diferentes edades pueden participar de diferentes maneras, un niño de primera infancia no participa de igual forma que un adolescente, es por ello que se debe “maximizar la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad” (Hart, 1993, p. 13), o en otras palabras, son ellos los que van proponiendo las formas en las cuales participarán.

La participación real como se describió anteriormente, ha abierto la puerta de la comprensión de los niños y las niñas como productores de cultura y de pensamiento “particularmente de cultura afectiva, de nuevos sentimientos e imaginarios sociales frente a las nuevas generaciones [...] sus opiniones con frecuencia representan enfoques y concepciones que invitan a repensar” (Cussianovich, 2017, p.104). Además, la participación permite que un niño crezca en cuanto a su autonomía, que tenga el derecho a expresarse, y la oportunidad de escuchar a los otros niños, lo cual contribuye de manera positiva al desarrollo personal.

Sin embargo, cuando se habla de la participación de la infancia se generan miedos, temores e incertidumbre en los adultos porque emerge “la creencia de la pérdida de autoridad del mundo adulto frente a las nuevas generaciones, y el retorno al recurso de la disciplina y el control por parte de los adultos” (Cussianovich, 2017, p. 221).

Necesariamente la participación requiere ceder o mejor, compartir los espacios de decisión y poder que están reservados para los adultos en las diferentes esferas de la vida y eso implica recorrer caminos nuevos para todos. Con esto no pretendemos decir que los niños no tengan ningún tipo de deber con la sociedad y la comunidad, solo que es necesario entenderlo desde lógicas más equitativas, en las cuales los niños sean ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles (Hart 1993). Compartimos el sentir de Cussianovich (2017) cuando afirma que,

La participación no constituye un fin en sí misma y uno de los mayores riesgos es idealizarla como un elemento que mágicamente logre una transformación en las culturas de infancia, de las relaciones intergeneracionales dominantes en la sociedad y en la cultura burocrática de los aparatos oficiales (p. 226).

En las últimas décadas se han movilizadod discursos y prácticas que se consideran buenas en sí mismas por calificarse de participativas y por eso se debe tener en cuenta que la participación no es el vehículo a través del cual se moviliza la autonomía de los niños y por ende su dignidad, sino que debe venir acompañada de un cambio en los imaginarios y la forma de relación de la sociedad en general con la infancia.



Hemos presentado las categorías teóricas que nos acompañaron a lo largo de la investigación, intentado mostrar su complejidad y también evidenciar las relaciones que se pueden encontrar entre ellas. Consideramos que de esta manera son un insumo valioso para lograr nuestro objetivo de comprender los imaginarios sociales de los niños y niñas sobre la diferencia cultural, en el marco de una investigación colaborativa con altos niveles de participación infantil, en busca de descubrir información quizás diferente innovadora o simplemente más auténtica desde las voces de la infancia.

En conclusión, se han descrito cada una de las tres categorías que conforman el marco teórico de este estudio: los imaginarios sociales, la diferencia cultural y la infancia desde una mirada de participación, conceptualizando cada una de ellas de tal manera que sean una guía tanto en el trabajo de campo como en el análisis de la información; comprendiendo los imaginarios sociales como marcos de comprensión creados por la sociedad en un proceso complejo y constante que le permite a los sujetos dar sentido a sus experiencias e interacciones en él. En este contexto los imaginarios sociales cumplen un papel fundamental en la manera en la que se establecen las relaciones desde y hacia la diferencia cultural, es decir que, al analizar los imaginarios sociales de la diferencia cultural, se podrá establecer con mayor claridad, las causas, las formas y las consecuencias de las relaciones culturales. Los niños y las niñas son parte de esta red de pensamientos, emociones, ideas y comportamientos y al comprenderlos como sujetos constructores de su realidad y agentes en sus comunidades, se puede llegar a establecer que los imaginarios sociales de la diferencia cultural y las relaciones que se tejen

alrededor de ella se dan de manera particular diferenciándose de la forma en como se hace en el mundo adulto.

A continuación, plantearemos las características metodológicas de este estudio que están en coherencia con el concepto de infancia que presentamos y que esperamos articular con las otras dos categorías de manera que se puedan hacer nuevas relaciones y entre ellas, así como aporte a sus conceptualizaciones.

### **CAPÍTULO 3**

#### **Diseño metodológico**

##### **Paradigma cualitativo-interpretativo**

Nos ubicamos en el paradigma cualitativo-interpretativo, por dos razones principales que se expresan en dos conceptos clave: la racionalidad práctica y el círculo hermenéutico. Herrera (2010) retomando los postulados de Heidegger y Gadamer nos ayuda a comprender la importancia de estos dos conceptos, cuando se hace investigación en ciencias sociales.

El primero tiene que ver con la racionalidad práctica asociada a la producción de un conocimiento que es fruto de la acción humana, este conocimiento “puede llamarse situacional precisamente por estar referido al ahora de la acción y por incluir simultáneamente, los motivos, los fines y los modos de actuar” (Herrera, 2010, p.116). Es decir que este conocimiento no es ajeno a los intereses, deseos y pensamientos de quien interpreta, sino que hace parte de él, en tanto es quien lo analiza, clasifica y organiza

desde sus propios intereses. Pero tampoco puede darse sin la acción, y el contacto con otros, es decir no puede ser fruto solo de la observación o la contemplación. El otro concepto es la interpretación hermenéutica y su carácter circular, este es un aspecto que sentimos propio de este proceso de investigación. Herrera (2010) parafraseando a Gadamer afirma que toda interpretación tiene unas expectativas, prejuicios y conceptos previos que se van transformando a medida que se tiene contacto con aquello que se pretende investigar dándose una “progresiva sustitución de conceptos hasta dar con el sentido más adecuado” (p. 130) lo que se conoce como el círculo hermenéutico, concepto que consideramos fundamental para comprender los diferentes momentos de esta investigación.

Somos conscientes de que nos involucramos en este ejercicio de investigación atravesados por nuestros sistemas de creencias, juicios de valor y trayectorias de vida, desde los cuales interpretamos lo que sucede en el campo. Pero también hemos sido testigos de cómo dichos sistemas, juicios, etc. se han ido cuestionando, removiendo, transformando y consolidando, en el encuentro con los niños y las niñas en medio de la racionalidad práctica y el círculo hermenéutico llevándonos a generar un conocimiento situado cercano a los sujetos con quienes investigamos.

### **Enfoque: Etnografía colaborativa**

A continuación, desarrollaremos los principios que orientan la etnografía colaborativa, y los argumentos que nos motivaron para escogerla como la metodología de este proyecto de investigación. Tomamos las reflexiones de Rappaport (2007) y Vasco

(2007) quienes han explorado esta metodología en Colombia en el trabajo con comunidades indígenas y nos dan elementos para comprenderla y poder trasladar sus aportes al trabajo con infancia. Además, asumimos las reflexiones realizadas por algunos miembros de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN, 2018) quienes han trabajado esta metodología con niños, niñas y adolescentes siendo unos de los primeros que han producido textos como fruto de su experiencia, con los que han contribuido de manera importante a las reflexiones epistemológicas y prácticas de la etnografía en colaboración.

Esta modalidad etnográfica surge en investigaciones realizadas por movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, que ponen de manifiesto cambios importantes en la manera de hacer etnografía. Que pasan por la manera en la que se establecen las relaciones o los encuentros etnográficos y las formas como se establecen las dinámicas en el trabajo de campo, en el análisis de resultados y en la escritura misma de la investigación. A continuación, haremos énfasis en las reflexiones planteadas en cada uno de estos aspectos en clave de colaboración.

Iniciaremos por el cuestionamiento de la escritura como la única meta que motiva y orienta la investigación, no se pretende desconocer su importancia, pero sí cuestionar los objetivos netamente académicos de la misma (Vasco, 2007). Rappaport (2007) comparte las reflexiones hechas en las investigaciones realizadas con las comunidades Guámbianas, donde se repiensa ¿para qué escribir en investigación?, llegando a conclusiones como la importancia de dar la misma autoridad del investigador a las

personas con quienes se investiga, tanto en el trabajo de campo como en la producción escrita.

Lo anterior implica no reducir a las comunidades sujetos de investigación al papel de informantes (Vasco, 2007), sino por el contrario reconocerlos como sujetos que conocen su realidad y también pueden darla a conocer desde su propia voz. Como señalan Guerrero, Clemente, Milstein y Whitney (2017) este posicionamiento cambia el sentido epistemológico de la pregunta etnográfica que históricamente ha estado fundamentada en la alteridad interrogando las formas de vida y de organización social y cultural de otros, creando una lógica binaria que se basa en una relación jerarquizada donde el investigador está en un lugar superior en relación con esos otros que investiga, generando “prejuicios etnocéntricos, generocéntricos y adultocéntricos, entre otros” (p. 15). Vasco (2007) en esta misma línea, describe la lógica tradicional de manera muy clara en la siguiente cita:

Hay quienes piensan que a uno aquí no se le puede ocurrir nada, de la misma manera que a los antropólogos se nos ocurre que a los indios no se les ocurre nada. Es una cadena de dominaciones y sujeciones: frente a los extranjeros se nos ocurre que a nosotros no se nos ocurre nada y que a ellos sí, por lo cual tenemos que leerlos como único camino para poder aprender, pues ellos sí saben cómo son las cosas (p.25).

En medio de estas relaciones jerarquizadas donde el saber se convierte en un mecanismo de poder Vasco (2007), Rappaport (2007) Guerrero et al. (2017) proponen otras formas de hacer investigación etnográfica, acercándose a una de verdadera relación de alteridad. Lo que llaman Milstein, Clemente, Whitney, Guerrero y Higgins (2011) una relación de covalencia que se caracteriza por movimientos colaborativos en tiempo y

espacio compartido en donde por medio del diálogo todos los actores se convierten en agentes coevos<sup>3</sup> donde los otros estén en un lugar de poder y toma decisiones en la investigación, alimentando el conocimiento académico con el saber propio.

En esta lógica, la etnografía en colaboración con infancia y adolescencia surge por un reconocimiento a la “necesidad de discutir la voz activa y la agencia que l@s niñ@s y adolescentes desarrollan en los diferentes espacios educativos y sociales donde se encuentran” (Milstein et al., 2011, pp.12-13). Por tal razón estos investigadores, basados en autores como Johannes Fabian, inician un camino en el que reconocen la etnografía como un producto de la interacción dialógica y reflexiva, que mediada por la participación “otorga una dimensión novedosa a la conceptualización de las relaciones intersubjetivas entre nosotros-adultos y los otros-niños” (Milstein et al., 2011, p.16) Lo que la experiencia en este enfoque de investigación ha demostrado es que se puede llegar a reorientar y transformar el diseño de investigación con la comunidad en aspectos metodológicos, construcción de problema y el objetivo mismo de la investigación (Guerrero et al., 2017).

Adicionalmente como fruto de estas experiencias, Guerrero et al. (2017) plantean que existen dos consideraciones fundamentales en el camino de la etnografía en colaboración: primero, “que no existen bordes, límites, ni fronteras constituidos y “naturales” que acoten las posibilidades de integrar a NNA<sup>4</sup> en equipos de investigación

---

<sup>3</sup> Las autoras se refieren a coevos, como coetáneos y contemporáneos que interactúan en un mismo tiempo y espacio, por lo tanto, no son otros alejados y jerarquizados.

<sup>4</sup> La sigla NNA hace referencia a: niños, niñas y adolescentes.

etnográfica. En segundo lugar, que las modalidades colaborativas de los integrantes de un equipo de investigación no quedan definidas prioritariamente por la edad de los investigadores e investigadoras, sino por los intereses, las motivaciones y las capacidades para producir conocimiento” (p. 15).

Aunque parece difícil hablar de investigar y producir conocimiento con la infancia, se debe reconocer que las niñas y los niños participan, transforman y agencian en los grupos sociales en los que se encuentran, a través de maneras propias que no son copiadas de los adultos, sino creadas por ellos y entre ellos (Gaitan, 2006 ).

Desde esta mirada se considera que en la investigación con infancia se debe

Dar visibilidad a los niños como actores en los mundos sociales en los que ellos participan y la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños (Gaitan, 2006, p.14).

En este estudio nos ubicamos en este enfoque metodológico, y por tanto buscamos tener en cuenta en todos los momentos, las percepciones, sentimientos y deseos de los niños y niñas con quienes investigamos. Esto implica reconocer el conocimiento de los niños y las niñas, trabajando sobre la base de sus conceptos propios (Vasco, 2007).

Consideramos que la etnografía colaborativa es un enfoque que favorece la participación y colaboración real de los niños y las niñas, convirtiendo el trabajo de campo en un espacio posible para la co-teorización que se comprende como “la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías como los conceptos

desarrollados por nuestros interlocutores. En esencia, esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos.” (Rappaport, 2007, p. 204). Por esto reconocemos, que, si bien vamos al campo con unas categorías conceptuales claras, no somos los únicos en tener el conocimiento, sino que las niñas y los niños también lo tienen y lo que buscamos, a través de las acciones metodológicas, es un encuentro de saberes. Esto es lo que caracteriza una etnografía en colaboración, que propicia un diálogo colectivo (Rappaport, 2007) que en este caso es un diálogo intergeneracional.

En este sentido damos al diálogo intergeneracional, un papel fundamental en nuestro trabajo de campo porque es a través de él, que es posible encontrar estas tensiones y puntos de encuentro entre nuestras categorías teóricas y la experiencia y saber de los niños y las niñas con quienes trabajamos. Y de esta manera descentramos del conocimiento académico para lograr establecer relaciones que den como resultado narrativas y reflexiones útiles en espacios tanto académicos como comunitarios.

Finalmente queremos reconocer que los planteamientos aquí expuestos nos ponen en un escenario investigativo complejo, que se sale de los paradigmas tradicionales y que impone, retos, desafíos y tensiones. También vale la pena aclarar que llevamos esta postura epistemológica al campo con la pretensión de aprender y poder aportar a estas construcciones teóricas, desde los aciertos, pero también desde los errores que podamos cometer en el camino, teniendo en cuenta que si bien tenemos experiencia en el trabajo con niños es la primera vez que realizamos investigación desde este enfoque. Esperamos



que de esta experiencia se puedan poner sobre la mesa reflexiones y aprendizajes que contribuyan a próximas investigaciones en esta misma línea.

### **Descripción del contexto**

En los siguientes párrafos se describe del contexto y población con la que se desarrolló este trabajo de investigación, de tal manera que permita una mejor comprensión a los lectores.

#### **Localidad de Ciudad Bolívar**

Actualmente Colombia es un país de contrastes, con diversos factores que en gran medida conducen a una extrema pobreza, arrastrando la vida de niñas y niños a la desesperanza, como lo muestra Duran (2013) en un estudio de la pobreza en Ciudad Bolívar, basándose en los indicadores de bienestar de Amartya Sen concluyendo que existen unos altos niveles de pobreza asociados a una alta tasa demográfica y a una desigualdad en los ingresos de los habitantes de la localidad en comparación con otras zonas de la ciudad, lo que según la autora afecta las percepciones individuales sobre su futuro en relación con una mejor calidad de vida.

Esta situación de inequidad está ligada a hechos de violencia y al desplazamiento forzado que según la Secretaria de Salud (2017) entre los años 2005 y 2015 llegaba a 28,512 habitantes representando el 4.1% de la población total, quienes llegan a la ciudad con la ilusión del progreso en lo urbano.

En este escenario social emerge Ciudad Bolívar en medio de la unión de estos factores que han llevado a la generación de un tejido social frágil, mediante un proceso de

urbanización con grandes falencias desde lo económico, la identidad política y hasta la misma cultura.

La construcción de la historia de la localidad ha sido un esfuerzo de las comunidades que la conforman y de diferentes organizaciones sociales y estatales que han ido recopilando información a partir de los primeros pobladores de los barrios. El hospital de Vista Hermosa realizó en el año 2016 un informe llamado *Diagnóstico local con participación social Ciudad Bolívar* en el que brindaron valiosa información al respecto.

De acuerdo con este informe, la configuración de lo que hoy se conoce como la localidad 19 se dio en los años cuarenta:

[...] cuando comenzó la parcelación de las grandes haciendas que existían hacía el sur del río Tunjuelito: Casablanca, La María, La Marichuela, Santa Rita, La Carbonera y El Cortijo, entre otras; en la década del cincuenta al sesenta, surgieron los primeros asentamientos subnormales, que en menos de veinte años generarían polos de concentración de sectores marginados. Estos sectores estaban situados en las partes bajas y medias de la localidad y fueron fundados por personas que huían de la violencia en Tolima, Boyacá y Cundinamarca (Hospital Vista Hermosa, 2016, p.28).

Posteriormente, en la década de los años 80, se lleva a cabo una segunda etapa de urbanización, tiempo en el cual se observan asentamientos de nuevos pobladores en la parte alta de las montañas, en lo que son hoy los barrios: Naciones Unidas, Alpes, La cordillera, Juan José Rondón, Juan Pablo II, entre otros. Durante este mismo tiempo con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, en otro sector de la localidad, que recibió el nombre de Sierra Morena, se daba inicio al proyecto de vivienda “Lotes con servicios” (Hospital Vista Hermosa, 2016, p. 29). La formalización jurídica y administrativa de la localidad se

realizó en el año 1983, cuando se creó la Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, con el acuerdo N° 11 del Concejo de Bogotá, que dio lugar al plan Ciudad Bolívar, documento que orientó el crecimiento de la ciudad (Hospital Vista Hermosa, 2016, p. 29).

### **Fundación Proyecto de Vida**

La organización está ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, se constituyó en el año 1991 con el programa “Círculos de Autoformación para niños y jóvenes en alto riesgo” en la Zona nororiental de Bogotá (Usaquén), programa que se replicó en el año 1998 en la Localidad de Ciudad Bolívar en el barrio San Joaquín con el nombre de “Programa Crear, Educación para la Paz”.

La Fundación Proyecto de Vida es una organización colombiana, de la sociedad civil, privada, sin ánimo de lucro, con personería jurídica 0727 del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar del 8 de octubre de 1999. La fundación busca romper el círculo que alimenta la cultura de la pobreza a través del desarrollo integral y la formación en valores, de tal manera que les permita a las y los niños auto-responsabilizarse de la construcción de su proyecto de vida. A su vez, la estrategia que implementa la fundación es la de crear espacios donde las y los niños encuentran afecto y reconocimiento, para que puedan elevar su autoestima y seguridad en sí mismos, desarrollando habilidades físicas, cognitivas, emocionales, sociales y trascendentes, para enfrentar su vida cotidiana con diversos recursos, despertando en ellos un deseo de superación y esperanza en el presente y en el futuro (Fundación Proyecto de Vida, 2000, p. 1).

La misión institucional es proteger a los niños y jóvenes vulnerados en sus derechos y cuyas necesidades básicas se encuentran insatisfechas, mediante la orientación, los espacios, los medios para que puedan desarrollarse integralmente y adquirir las habilidades sociales, cognitivas, emocionales, físicas y trascendentes que les permitan afrontar su vida diaria con mayores recursos e ir construyendo su proyecto de vida. (Fundación Proyecto de Vida, 2000, p.1).

Para cumplir con este propósito, se implementan programas educativos de formación integral, que van direccionados al fortalecimiento de principios y valores humanos. El fin que persigue la Fundación dentro de sus procesos formativos, es que niños, niñas, adolescentes y jóvenes logren convertirse en sujetos críticos, que incidan de manera positiva en sus comunidades, de tal forma que contribuyan a una ciudadanía consiente y propositiva, relacionada con las problemáticas sociales que persisten en la comunidad. Para lograr este fin la Fundación implementa el arte como medio de formación. Este cumple un papel de gran importancia, ya que posibilita la transformación de los seres humanos, permitiendo ver al otro e interpretar el mundo de diversas formas, lo que se espera contribuya a desarrollar respeto y convivencia pacífica con los otros.

Los participantes asisten dos o tres veces por semana a talleres de formación con base en las artes, los cuales se implementan en contra jornada a la institución escolar, los grupos de trabajo se organizan por orden de edad cronológica conformándose tres grupos de trabajo por jornada escolar: grupos de niños de 6 a 11 años, de 12 a 14 y de 15 a 18 años.

El desarrollo de este proyecto en la Fundación Proyecto de Vida se facilitó porque Cornelio, uno de los investigadores de este estudio, es quien dirige esta sede ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar y a través de él se abrió el espacio con el grupo de chicos. Por disposición de horarios escogimos el horario de la mañana y decidimos trabajar con el grupo de 9 a 12 años de edad, ya que desde la experiencia en la Fundación se considera que este grupo se caracteriza por ser dinámico y dispuesto en las diferentes actividades que se proponen y por las características del proyecto lo consideramos adecuado. Además, consideramos la edad como un factor importante por los perfiles de los investigadores y la experiencia en el trabajo con infancia en este rango de edad. Las sesiones de trabajo con los niños y las niñas se realizaron los días viernes de cada semana durante 8 meses, aclarando que al momento de finalizar el presente proyecto aún nos encontrábamos trabajando con ellos por las dinámicas que se dieron y el interés de los chicos.

### **Actores participantes en el proceso**

Los niños y niñas con los que trabajamos tienen entre 9 y 12 años, son seis niñas y seis niños. Algunos provienen de diferentes zonas del país como Chigorodó, Apartadó, Santa Marta y Bogotá y otros son de fuera del país de Táchira (Venezuela).



*Ilustración 2 –Fotografías Investigadores Junior*

Todos asisten al colegio, son estudiantes de básica primaria, algunos sueñan con ser profesores, bailarines, músicos, veterinarios, arquitectos, médicos. Es un grupo diverso por sus creencias, su cultura, su nacionalidad, hasta su forma de ser.

En el marco de este proyecto se realizó la firma de consentimiento informado por parte de los padres de familia y de asentimiento por parte de los niños y las niñas, informando que haríamos uso de la información que recogeríamos en campo, así como de sus fotos y videos.

### **Técnicas de recolección de información**

Vasco (2007) menciona que lo importante es la cohesión entre las teorías, las metodologías, y las técnicas en función del para qué se quiere emplear el conocimiento, y esto nos hace pensar que si bien, nuestro interés es académico, también están otros intereses que nos motivan desde el trabajo con la comunidad. Por tal razón al iniciar el trabajo de campo no era muy claro cómo se desarrollarían las técnicas de recolección de información ya que se construirían con los niños y niñas. En este momento pretendemos dar cuenta de lo ocurrido en campo dejando claras nuestras propuestas como investigadores y las de los niños en relación con este tema.

En la primera sesión hicimos un trabajo de reconocimiento de todos los participantes, haciendo énfasis en que los investigadores en este contexto no responderían a las dinámicas cotidianas de la fundación, sino que el objetivo era hacer un trabajo alternativo, al que estaban invitados.

*Cornelio les cuenta que la idea de invitarlos hoy, es por sus capacidades y la habilidad que tiene de divertirse con nosotros. Ellos se mostraban muy ansiosos por saber cuál era el objetivo de la sesión, decían que era una actividad sorpresa, y se mostraban muy inquietos por saber. En esta medida les contamos que necesitábamos hacer una investigación y nosotros queríamos pedir su apoyo para hacerla, en este momento recogimos las ideas de los niños sobre qué es una investigación (Diario de campo 1, febrero 8, 2019).*

Después de hablar sobre investigación, sus ideas y pensamientos al respecto y algunas explicaciones de nuestra parte y de decirles que este proyecto surge en medio de la maestría que estudiábamos en la universidad procedemos a hacer énfasis en el carácter voluntario de este espacio.

*Se interrumpe un poco este tema para explicarles a los chicos que la participación en este espacio es voluntaria, ya que es un día adicional de su horario habitual de trabajo en la fundación, Jairo dice: Cornelio dijo que era obligatorio-, entonces se explica que hay dinámicas en la fundación que son obligatorias pero que específicamente este espacio es voluntario. Se les dice que: van a ser investigadoras e investigadores con nosotros, los temas los proponen ustedes sobre como investigar y nosotros les vamos acompañando y vamos aprendiendo que es ser investigador e investigadora (Diario de campo 1, Febrero 8, 2019)*

*[...] después de socializar se hace la pregunta ¿quiénes quieren participar? Todos levantan la mano menos Karen, se les explica que pueden participar voluntariamente y que se pueden retirar cuando quieran, además que vamos a tomar decisiones llegando acuerdos entre todos. En este momento los niños manifiestan que ya quieren comenzar a investigar (Diario de campo 1, febrero 8, 2019)*

Este fue el primer paso para establecer con los niños y niñas la ruta metodológica y los instrumentos de recolección de información que describiremos a continuación.

### **Diario de campo**

El instrumento de recolección de información principal fue el diario de campo que condensa lo que sucede en la observación participante, técnica principal de las metodologías etnográficas. Queremos rescatar que la observación constantemente fue participante, los investigadores no solo observamos lo que pasa en el contexto, sino que participamos al igual que las niñas y los niños. De acuerdo con Guber (2001) la observación, siempre está mediada por la participación, “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p. 62).

Realizamos diecisiete sesiones de trabajo. De cada una se elaboraron dos diarios de campo ya que se hicieron de manera individual. Estos se nutrían de los apuntes que tomabamos los investigadores y de las grabaciones de audio y video que eran tomadas por los mismos niños y niñas. Todo este material se transcribía y organizaba en el diario, durante la semana antes de volver a campo. Identificamos que esta revisión del material nos permitió evaluar y reflexionar constantemente sobre situaciones, diálogos o acciones que en la sesión de trabajo pasaban por alto o que surgían de manera automática.

Así que el diario de campo tuvo dos usos: por supuesto fue la herramienta principal para el momento de análisis de la información, pero también nos permitió la reflexión constante y el extrañamiento de aquellas cosas que pasaban en campo de las que no nos percatábamos fácilmente.



## **Encuentros de trabajo**

Las actividades que se desarrollaron durante los ocho meses de trabajo de campo no respondieron nunca a una planeación o a una serie de actividades similares, por el contrario, estos talleres fueron el compendio de actividades tan diversas como salir a las calles a contar perros hasta escuchar y bailar diferentes tipos de música en las instalaciones de la fundación, debido a que este camino lo fuimos construyendo juntos. Para describir este proceso lo presentaremos en tres momentos importantes.

- ¡Vamos a participar!
- Investigadores Junior
- El encuentro de dos intereses

### ***1. ¡Vamos a participar!***

Iniciamos con la convocatoria al grupo de niños y niñas de 9 a 12 años de edad que atiende la fundación en la jornada de la mañana, en los dos primeros encuentros; después de la presentación de todos les contamos de dónde veníamos y cuál era nuestro interés de encontrarnos los viernes con ellos. Recogimos sus ideas sobre la investigación, hicimos algunas claridades, y les extendimos la invitación a todos a participar junto a nosotros en este proyecto. Como nuestro propósito no era imponer a los niños y las niñas las temáticas o actividades, decidimos preguntarles por los posibles intereses sobre los cuales les gustaría investigar, y así tomar su voz como referente y base del proceso que se llevaría a cabo.

Las niñas y los niños querían investigar sobre una serie de temas que les preocupaban en el momento: el robo de niños y niñas en el barrio, el consumo de

sustancias psicoactivas, y las condiciones de vida de los perros que viven en la calle, siendo este último tema el que les generó mayor curiosidad e interés; planteándose preguntas como: ¿Cómo sobreviven en la calle? ¿Tienen dueño? ¿Quién los cuida? ¿Cuándo se enferman quién los lleva al veterinario? ¿Cuántas veces comen al día? ¿Por qué son maltratados por algunas personas? ¿Cómo podrían ayudarlos a mejorar su calidad de vida? Entre muchas otras inquietudes.

Y entonces, posicionados en el propósito de desarrollar la investigación desde la perspectiva colaborativa, surgieron en nosotros como investigadores las siguientes dudas, ¿Cómo lograremos nuestros objetivos investigativos? ¿Es posible en este escenario continuar con la investigación? ¿En realidad todos vamos a participar y colaborar? En este panorama fueron trascendentales para nosotros los procesos de reflexividad y orientación que se dieron en los espacios de asesoría, porque gracias a esos encuentros y diálogos llegamos a reflexiones profesionales, personales y teóricas que nos permitieron comprender la situación como una oportunidad y potencia para el proyecto en los que profundizaremos en el capítulo de análisis. Así que decidimos continuar con el interés de los niños y las niñas, darle rienda suelta a su interés de investigación, dejarnos contagiar por su entusiasmo en el tema y por la desbordada imaginación en el ser, trasladándolo al hacer.

## ***2. Investigadores Junior***

Era nuestro interés configurar el grupo de investigación y crearle una identidad. Así que entre las diferentes propuestas que surgieron en el grupo decidimos a través de votaciones, cuáles serían el nombre, el logo y los elementos que nos identificarían como

parte del grupo. Así nacieron “Los Investigadores Junior” un grupo compuesto por 6 niñas, 6 niños y 2 adultos a quienes los reúne el interés por conocer la situación en la que viven los perros de la calle en el barrio, motivados por el amor y una gran preocupación por los perros que se encuentran sin protección. A continuación, presentamos algunas de las apreciaciones de los niños sobre este interés, lo que les ayudará entender la potencia de este tema en el marco del proyecto.

*Los perritos que están en la calle son tan importantes como las personas, por eso debemos de cuidarlos y amarlos, no se deben lastimar, ni golpear (Julieta, Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

*Los perritos nos dan alegría y compañía, si les damos amor ellos nos cuidan y son agradecidos, cuando uno tiene una mascota se debe de cuidar y querer, o si no es mejor no tenerlos (Wilmer, Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

*Cuando grande yo voy a ser veterinaria, porque quiero curar a todos los perritos de la calle que no tienen dueño, ellos necesitan mucho amor, así como los niños necesitamos también mucho amor (Yalitz, Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

*Yo voy a hacer una fundación parecida a esta, pero no de niños, si no de personas que cuiden a los animales de la calle (José, Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

Desde ese interés surgieron en el colectivo diferentes ideas que se explican a continuación. Recordando que a través de estas actividades se desarrollaron los talleres en el marco de la investigación.

### ***3. El encuentro de dos intereses***

***3.1. Censo de perros:*** La primera actividad que propusieron los niños fue salir a contar cuántos perros viven en las calles del barrio, lo que llamamos “el censo de perros”

para saber ¿cómo están?, ¿cuántos perritos son?, ¿qué necesidades tienen?, darles los primeros auxilios perrunos representados en comida y bebida.

*[..] saber ¿cuántos son?, si están enfermos, además sale la propuesta de tomarles fotos. Daniel dijo -yo propongo llevarles agua y comida-, y Pedro agregó -¡ya sé! Podemos tomarles fotos y mostrarlas a las personas a ver si los adoptan- (Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

Esta actividad se dividió en cuatro sesiones de trabajo, en la primera los niños y niñas de manera autónoma organizaron todo el material necesario para la salida, armaron cada kit de primeros auxilios, que estaba compuesto por una bolsita de comida y un platico para ponerles agua. Además, le entregamos a cada uno su uniforme; una camiseta, una gorra y una agenda. Este mismo día se establecieron los propósitos y las reglas de la salida.



*Ilustración 3. Fotografía 1 (Tomada por Investigadores Junior)*

*“esta noticia me da pie de preguntar ¿Qué desean saber de los perritos que están en la calle? Entre todos votamos las preguntas que nos direccionarían la observación a realizar en el censo, contextualizamos con los niños qué es una observación, y como se podría*

*realizar un protocolo de seguridad para la salida de campo.*" (Diario de campo 4, marzo 29, 2019)

Se mostraron interesados en observar en los perritos características como:

- Enfermedad
- Alimentación
- Si están perdidos
- Si viven en la calle
- Aseo y cuidados
- Edad

Para realizar la observación se acordó seguir un protocolo de seguridad creado entre todos:

- Caminar todos en grupo (Nadie se aleja – Salimos todos, llegamos todos).
- No podemos abordar a los perritos de forma directa, ya que nos podrían morder, debemos observar si no son bravos (Si ladran o son mansos).
- Cuando veamos un perrito debemos escribir en el cuaderno cómo es, y dar respuesta a las características planteadas anteriormente.
- Debemos contar cuántos perritos encontramos y qué necesidades vemos

El censo de perros se realizó en dos sesiones en las que salimos a recorrer el barrio y los niños se iban acercando a los perros, les daban el kit de primeros auxilios, los dibujaban en su agenda y les ponían nombres para identificarlos en el conteo. Fue necesario hacer dos salidas ya que los recorridos demandaban tiempo y la idea era recorrer todo el barrio en el que se encuentra ubicada la Fundación.



*Ilustración 4. Fotografía 2 (Tomada por Investigadores Junior)*

En la cuarta sesión, revisamos las fotos que habíamos tomado de esas salidas y con los apuntes que ellos tenían, concluimos que habíamos contado 20 perros y “*cuando pensamos qué hacer con ellas, Pedro propuso hacer un video, y los niños dieron signos de aprobación*” (Diario de campo 8, Mayo 17, 2019). El video se encuentra en la plataforma YouTube y además está en el material que los niños realizaron para este documento. El video lo pueden encontrar en este link:

<https://www.youtube.com/watch?v=n6A0jBa03lQ>



*Ilustración 5. Fotografía 3 (Tomada por Investigadores Junior)*

**2. Entrevista:** Esta actividad surgió por el interés de los niños de saber por qué las personas maltrataban a los perros, así que les propusimos entrevistar a las personas del barrio sobre sus percepciones de los perros que viven en la calle, para poder tener más información al respecto. Más adelante los niños propusieron hacer unas entrevistas grabadas a quienes tienen perros de mascota y a los que no para saber cómo conocer las diferentes percepciones.

*José propuso salir al parque a entrevistar a las personas que tienen perro y las que no tienen. Al preguntarse el objetivo de la actividad, Tania dijo -mirar las diferencias entre las personas que tienen perro y las que no-. Julieta dijo -podemos entrevistar a las personas que están sacando su perrito a pasear y después a alguien que esté sin perrito (Diario de campo 13, agosto 9, 2019)*



*Ilustración 6. Fotografía 4(Tomada por Investigadores Junior)*

La construcción de las guías de entrevista se hizo de manera colectiva. Para el diseño del primer instrumento el grupo se dividió en dos, cada subgrupo estaba con un adulto y entre todos diseñaron posibles preguntas para hacer a las personas del barrio, posteriormente se socializaron, si había dos preguntas similares se ajustaban en una sola y quedaba aprobada y las otras las discutíamos una a una entre todos, mirando la pertinencia y la intención de la pregunta, es decir, si nos brindaría información relevante. Si había acuerdo quedaba aprobada y si no se hacía una votación. Durante este proceso los investigadores orientábamos la redacción para que las preguntas realmente recogieran la información que los niños querían obtener.

El segundo instrumento se construyó con la misma estrategia, solo que esta vez trabajó el grupo completo. Primero se recogieron todas las ideas de posibles preguntas y las escribieron en el tablero y después analizamos una a una, determinando la pertinencia



con el objetivo que se había planteado y se seleccionaron aquellas que se consideraron más adecuadas.

El análisis de la primera encuesta se hizo colectivamente, analizando cada pregunta, y en un cuadro se iban anotando las frecuencias de las respuestas, consideramos que en realidad este ejercicio de sistematizar las encuestas les dio a los niños y niñas información que de una u otra forma respondía a sus inquietudes, identificando que la mayoría de las personas entrevistadas, sienten consideración y motivación por el cuidado de los perros que viven en la calle.

**3. Piezas comunicativas:** Al pensar en las acciones que haríamos después de realizar las entrevistas los chicos propusieron varias opciones: realizar una obra de teatro para sensibilizar a las personas del barrio (propuesta de Yalitzá), pegar carteles por el barrio con publicidad para buscar recursos para ayudar a los perritos de la calle (Julieta) y hacer un mural que buscara sensibilizar a la gente sobre los perros de la calle (Cornelio). Después de la votación, la opción que ganó fue la del mural en las instalaciones de la fundación. Esta también es una actividad que estaba en planeación y ejecución en el momento de entrega de este documento.

Después de unos meses de trabajo en este proyecto, notamos a través de nuestros diarios de campo, dos aspectos fundamentales. Uno es que hablando de los perros habíamos logrado recoger información valiosa relacionada con nuestro interés de investigación, los imaginarios sociales sobre la diferencia cultural, pero además de ello que los niños y las niñas si bien sabían que estábamos investigando, aún no tenían claro

qué era lo que nosotros estábamos investigando. En los diálogos que manteníamos con nuestra asesora, comprendimos que era indispensable hablar con los niños y niñas sobre nuestro interés de investigación y los objetivos que nosotros teníamos planteados para el estudio. Lo que consideramos un aprendizaje; el dialogo con los niños permite despejar las dudas que puedan surgir en el campo. Así que tomamos la decisión de hablar con ellos al respecto; en una sesión nos dedicamos a trabajar el tema de la diferencia cultural, y les explicamos cuál era el objetivo de la investigación que nosotros estábamos realizando y les preguntamos si podrían colaborarnos. A lo que ellos dijeron que sí, siempre y cuando la propuesta de investigación sobre los perros siguiera en marcha.

Nosotros hicimos una propuesta sobre la manera de trabajar en las sesiones de trabajo y ellos la aceptaron con la condición que continuáramos trabajando su interés de investigación. Este acuerdo se mantuvo hasta el final del proceso.

Así continuamos con el trabajo de campo haciendo acciones para las dos propuestas, una sobre los perros que viven en la calle y otro sobre la diferencia cultural. Sobre este último se diseñaron y realizaron las siguientes acciones para la recolección de información:

**4. Taller con video:** Como una manera de relacionar los dos intereses que se desarrollaron en este proyecto, surgió la propuesta de trabajar con los niños con el video del Youtuber Daniel Samper “la historia del perro al que nadie quería adoptar”<sup>5</sup> en el que cuenta la historia de un perro calvo que duró mucho tiempo en espera de una adopción.

---

<sup>5</sup> [https://www.youtube.com/results?search\\_query=Daniel+samper+el+perro+calvo+](https://www.youtube.com/results?search_query=Daniel+samper+el+perro+calvo+)

El objetivo giraba en torno en hacer una reflexión frente a la historia del perro y pensar si este perro fuera niño o una niña, qué emociones o reacciones suscitaría en los niños para desde allí poder hacer una contextualización de nuestro interés de investigación de la diferencia cultural.

**5. Taller con fotos:** En un primer momento usando la imagen como un referente que evoca el imaginario, trabajamos en un taller con fotos de diferentes niños y niñas, que representaban diferentes, características humanas, con el objetivo que ellos inventaran una historia para cada uno, sólo con la información que les daba la foto. Tratamos de cuidar que las imágenes no reforzaran los estereotipos hegemónicamente establecidos.



*Ilustración 7. Ilustraciones empleadas en el taller con fotos (Fuente: Fotografías tomadas de google)*

**6. Cartografía aquí y allá:** Dado que en el grupo se encontraba un alto porcentaje de niños y niñas que son originarios de zonas del país como, Chigorodó, Apartado, Santa Marta y de otros países como Venezuela, identificamos que la diferencia cultural marcada por los diferentes sitios de nacimiento, era un elemento interesante para estudiar si queríamos identificar los imaginarios



*Ilustración 8 – Fotografía de cartografía aquí y allá*

que circulan en torno a ella. Más al reconocer las interacciones y complejos procesos de adaptación que trae el desplazamiento a otro lugar para cada uno los participantes, tema que había aparecido en sus relatos, identificamos que los adverbios aquí y allá marcaban las conversaciones alrededor de este tema.

*Investigadora: ¿Dónde vivías antes?*

*Ferley: en Apartadó,*

*Investigadora ¿y en Apartadó cómo viven los perros?*

*Ferley -ellos allá cazan otros animales en el monte*

*Investigadora - ¿cuál es diferencia entre vivir allá y acá?*

*Ferley -es mejor vivir allá, la gente en el Chocó es más amable, a mí una vez un señor me pegó con un palo en la calle.*

*Investigadora - ¿Por qué te pegó?*

*Ferley - jum, yo no sé*

*Investigadora - y ¿el colegio? ¿Cómo te va en el colegio?*

*Ferley -en los colegios de Apartadó no se hace nada, ni revisan tareas, aquí sí, por eso son mejores los colegios acá*

*Investigadora - ¿te gustaría volver a vivir allá?*

*Ferley - sí, allá hay un tío y unos primos, si mi primo se sigue portando mal, lo van a devolver para allá* (Diario de campo 3, marzo 1, 2019)

Por esta razón decidimos hacer un ejercicio de cartografía que llamamos “aquí y allá”. El objetivo de este ejercicio era que representaran el espacio de origen y el espacio actual, identificando las emociones, sentimientos, acciones y experiencias que asociaban a cada uno de ellos, para poder generar conversaciones alrededor de este tema.

**7. Taller con música:** Este espacio nace de los intereses propios de las niñas y los niños, ya que, durante el trabajo de las actividades anteriores, empezamos a poner música, y ellos mostraron un interés en escoger las canciones que escucharíamos, en contarnos sobre sus gustos musicales y las experiencias y emociones que

estaban anclados a la música. En estas actividades percibimos en la música una gran potencia para hablar de la diferencia cultural y además aflorar las significaciones imaginarias entendiendo la música como parte de los simbólico, en tanto lenguaje y acción discursiva.



*Ilustración 9. Fotografía de un producto del taller con música*

Así que diseñamos dos talleres, en uno les presentábamos a los participantes diferentes imágenes que representaban géneros musicales, ellos escogían aquellos que eran de su gusto y los pegaban en una cartulina haciendo una especie de mapa mental de sus gustos musicales, allí mismo escribían las cinco canciones que más les llamaban la atención de cada género musical y las emociones que les evocaban. Mientras los niños hacían la actividad, por turnos cada uno podía poner una canción que fuera de su gusto; en este ejercicio surgieron conversaciones interesantes sobre los diferentes gustos musicales y las razones por las que nos gusta un determinado tipo de música. En el segundo taller cada niño exponía su mapa mental y los demás escuchábamos la canción que consideraran más representativa de su mapa.



*Ilustración 10. Fotografía 2 de un producto del taller con música*

**8. Construcción del documento con los niños y las niñas:** Desde el principio se pensó en que los niños escribieran las experiencias y los aprendizajes vividos en el ejercicio de investigación, de tal manera que este ejercicio nos permitiera a los investigadores recopilar material, que se convertiría en una valiosa información para nuestra investigación.

Así que se motivó a los niños a escribir sobre sus experiencias en el ejercicio investigativo, para tal fin se llegó a acuerdos para consignar información de todas las

aventuras vividas. En efecto estábamos convencidos de que los niños escribirían de forma juiciosa y creativa sobre sus experiencias como Investigadores Junior, lo cual no sucedió. Por el contrario, al transcurrir los días nos percatamos que a la gran mayoría de los niños no les agrada mucho el escribir, lo relacionaban con labores realizadas en la escuela, lo cual les causó un poco de malestar.

En otras palabras, no querían que el espacio de los Investigadores Junior se les volviera otra escuela donde les obligaran a escribir. Teniendo en cuenta esto, tomamos la decisión de no forzar el ejercicio y que los niños utilizaran su diario de campo para desarrollar lo que desearan, el único criterio es que debía ser relacionado con la investigación.

Dado el poco interés en escribir sobre sus experiencias y teniendo en cuenta que el enfoque de nuestra investigación es la etnografía colaborativa, les propusimos a los niños que narraran por medio de un cuento su experiencia como Investigadores Junior. Nos parecía muy importante, que ellos realizaran un documento donde pudieran plasmar su sentir, su voz y su hacer vivido en el proceso investigativo, a lo cual respondieron que sí, pero que nosotros les guiáramos para hacerlo y que no fuera muy largo, porque esos les aburría un poco.

Los niños se mostraron interesados en contar su propia historia, y nos sorprendió de manera grata cuando realizábamos el ejercicio de escribir, que algunos de los niños sacaron su diario de campo para recordar actividades que habían realizado, muchos de

ellos dibujaron en sus cuadernos la actividad que se había llevado a cabo. Se observaba variedad de dibujos acompañados de unas pocas letras.

Hay que destacar que la iniciativa de algunos niños motivaba a los otros a relatar su historia; es así como entre ellos mismos pensaron en que podían contar la historia por turnos y que si alguno se acordaba de algo podría aportar al relato de quien estuviera hablando. Además, propusieron la idea de dibujar a cada uno relatando la historia, como las caricaturas que salen en algunos libros. La esencia del cuento está en el diálogo plasmado por cada uno de los relatores, quien de forma creativa narró el cuento enriqueciéndolo. En este corto escrito los Investigadores Junior narraron las experiencias vividas en esta investigación, a través del texto y las imágenes las cuales son inspiradas en cada uno de ellos. Así que nosotros, escuchábamos e íbamos escribiendo sus relatos para construir el cuento, posteriormente leíamos para verificar que estuviera toda la información y así fue como surgió el texto **Investigadores Junior** que se encuentra en los anexos de este documento y que es el aporte de los niños y niñas al documento de este estudio.

### **Consideraciones finales**

Definir las técnicas con las que estaríamos en campo puso en escena tensiones y cuestionamientos de nosotros como investigadores y como adultos en relación, no solo con el proyecto, sino con la forma en la que estamos habituados a relacionarnos con los niños y niñas. Explorando y reconociendo que no es tan sencillo relacionarse con ellos desde lógicas de participación, ya que ello implica movilizarse como adulto de la posición de autoridad y poder para establecer relaciones horizontales, que estimulen el



vínculo de confianza y favorezcan diálogos sinceros y genuinos nos surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo acercarnos a los niños y las niñas? ¿Cuáles estrategias metodológicas son las más adecuadas? ¿Cómo se materializan de manera inconsciente las ideas de autoridad y poder que existen en la relación entre adultos y niños? ¿Está mal ejercer la autoridad y el poder en la relación adulto-niño? Estos cuestionamientos los abordaremos en el análisis de resultados, pero queremos dejar en evidencia que surgen por la apuesta metodológica que describimos anteriormente. Queremos resaltar que todas las técnicas de recolección de información descritas anteriormente fueron discutidas y desarrolladas con los niños y niñas, así como muchas fueron propuestas por ellos o surgieron de sus propios intereses; por ello consideramos este apartado una construcción colectiva de investigadores y participantes.

Por último, queremos mencionar la motivación que despertó en nosotros el interés del equipo de Investigadores Junior, compartimos sus inquietudes, motivaciones y actividades, aprendimos de perros, de imaginarios y de diferencia cultural, en un espacio que, en principio, consideramos no podría articularse.

### **Posicionalidad investigadores**

Antes de continuar quisiéramos describir el lugar desde el que cada uno inició este recorrido investigativo, para dejar en evidencia nuestra posición en todo el proceso.

*Cornelio Baracaldo*, bogotano de 39 años de edad. Soy un profe convencido desde hace 20 años de que la educación es uno de los ingredientes que influye de forma significativa en la preparación del proyecto de vida de las personas y las sociedades. Con

la educación se fortalece y se desarrolla el ser humano de forma integral. Por tal razón actualmente me desempeño como coordinador de programas de la Fundación Proyecto de Vida, Ciudad Bolívar, donde a diario trabajamos en la generación de espacios de construcción de sueños, donde las niñas y los niños se sientan escuchados, reconocidos, valorados, respetados y amados. En este punto de mi vida profesional y personal es sólido el propósito de seguir contribuyendo a la comprensión del proceso de aprendizaje, fortaleciendo la formación educativa de tal manera que permita la convivencia pacífica y el reconocimiento de los derechos humanos, dándole validez a la importancia de la igualdad y el respeto hacia el otro en todo momento y en todo lugar.

**Madeline Ospina**, mujer de 30 años proveniente de una familia trabajadora de estrato socioeconómico medio-bajo. Docente de educación especial, actualmente me desempeño como docente de apoyo en procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones públicas, en un colegio de la localidad de Kennedy en Bogotá. Desde cuando inicié mis estudios de pregrado me he interesado por conocer y acercarme a aquellas personas que son catalogadas como diferentes por la sociedad, preferiblemente niños, jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad física, sensorial, cognitiva o psicosocial. Creo profundamente en la necesidad de una inclusión social de todos aquellos excluidos, no como una obligación sino como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo. En esta nueva etapa académica quise alejarme de la población que siento más cercana para reconocer otras realidades, que considero me ayudarán a comprender el fenómeno de la diferencia, reconociendo otras formas de ser, estar, sentir y vivir en y desde las diferencias.

## **Análisis de información**

El análisis de información se realizó retomando elementos del método de la teoría fundamentada; consideramos que nos permitió mayor flexibilidad en el análisis, al distanciarnos de las categorías teóricas, y analizar los datos con la intención de identificar lo que emergería de ellos, para posteriormente establecer las categorías de análisis. Se usó el programa Atlas-Ti para los procesos de codificación abierta y codificación selectiva y para los demás se usó Word, marcadores y papel.

Como se describió en las secciones anteriores, nuestro interés era el de identificar lo que los niños y niñas decían, sentían y experimentaban sobre nuestros temas de investigación, así que consideramos pertinente este enfoque ya que el análisis se hace a partir de la información recogida, de las conversaciones, de los videos y las fotos que analizamos, sin relacionarlos inmediatamente con la teoría.

Strauss & Corbin (2002) proponen dos herramientas de análisis para acercarse a los datos: las preguntas y las comparaciones. Por un lado, hacerles preguntas a los datos permite, complejizarlos y extraer de ellos información que a simple vista no se ve. Por otro lado, las comparaciones permiten identificar las propiedades y dimensiones de los fenómenos y compararlas con otras para encontrar similitudes y diferencias y así poder clasificarlos, pero además las comparaciones permiten abstraer el fenómeno del contexto de la investigación y ponerlo en la generalidad para no quedarse en los detalles. Además, tanto las preguntas como las comparaciones le permiten al investigador “cuestionar sus suposiciones y preguntarse cómo pueden estar afectando su estudio” (p. 92) usar estas

propuestas analíticas lo llevan a distanciarse de su experiencia personal, ser consciente de las maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos, centrarse en lo que hay en los datos y descubrir propiedades y dimensiones de la categoría (Strauss & Corbin, 2002).

En ese orden de ideas el proceso que llevamos a cabo para el análisis consistió en seguir los pasos del método descritos por Strauss & Corbin (2002) que consiste en la realización de tres procesos de codificación que inician con la revisión de los datos brutos y termina con la definición de las categorías de análisis. El proceso se parece a desarmar un rompecabezas para con esas mismas fichas armar otro con mejores características. A continuación, describiremos cada una de las codificaciones.

### **Codificación abierta**

Este paso se inició con la revisión minuciosa de 32 diarios de campo, 25 fotos, 3 videos y dos cartografías realizadas por los niños y niñas. Buscando “los pensamientos, ideas y significados contenidos en ellos” (Strauss & Corbin, 2002, p.111). A cada uno de ellos le fue asignado un código. Estos códigos estaban ligados a una conceptualización entendiéndola como una representación de un acontecimiento, objeto o acción que se percibe como significativo en el mundo de los datos analizados, es decir darle un nombre que los represente (Strauss & Corbin, 2002).

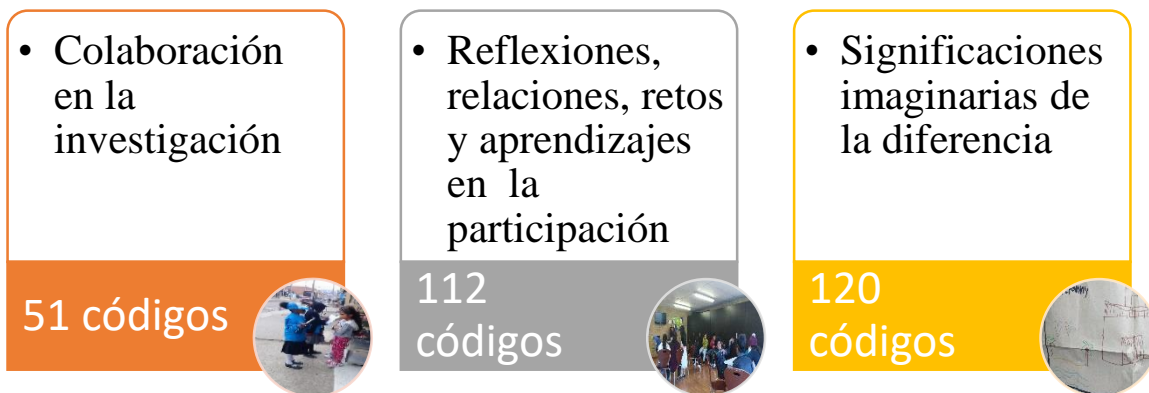
Para este proceso tuvimos en cuenta las recomendaciones de los autores. La conceptualización debía valorar, primero el contexto en que el acontecimiento analizado estaba inmerso, y segundo, la emergencia de significados potenciales que se presentaban en las palabras, acciones o situaciones, y que son potenciales porque se considera, se

pueden desarrollar con más profundidad en la siguiente etapa a través de la identificación de propiedades y dimensiones. Al mismo tiempo que se va leyendo el texto para ver los diálogos, situaciones e interacciones que el investigador considera potenciales y que serán codificados, se va haciendo una interpretación y análisis de estos datos, a través de las preguntas, comparaciones y reflexiones; esta información debe registrarse en los memorandos (Strauss & Corbin, 2002). De este proceso surgieron 283 códigos y 148 memos que fueron el material de trabajo de la siguiente etapa.

### **Codificación Axial**

En este momento se agruparon los códigos en categorías que los englobaran. Para ello tuvimos en cuenta que se establecen relaciones de similitudes y diferencias entre los códigos, teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones; es decir, identificando las características particulares de un código y entendiendo que “propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango” (Strauss & Corbin, 2002). Estos elementos fueron útiles para categorizar la información ya que nos permitieron identificar características constantes en los códigos, el sentido y complejidad que tenían dentro del mundo de la información, al mismo tiempo que nos ayudaron a cuestionar ciertas relaciones preconcebidas.

De este proceso surgieron tres grandes categorías



*Ilustración 11. Categorías de análisis (Elaboración propia)*

### **Codificación selectiva**

Esta etapa consistió en definir las subcategorías dentro de cada una de las tres categorías. Para ello se buscó responder las siguientes preguntas alrededor de cada una “cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias” (Strauss & Corbin, 2002, p.136), es decir, determinar los códigos que respondían a estas preguntas y agruparlos encontrando un nexo entre ellos y así fortalecer la categorización realizada en un primer momento. Una clave importante fue determinar las relaciones que emergían de los conceptos, con ayuda del trabajo hecho hasta el momento y de los memorandos.

Una de las estrategias que proponen (Strauss & Corbin, 2002) para lograr ubicar la categoría central y las subcategorías que la acompañan, es la realización de diagramas porque se “trabaja con conceptos y no con los detalles de los datos. También exige pensar con mucho cuidado sobre la lógica de las relaciones” (p. 168). Consideramos que los diagramas nos permitieron establecer las relaciones que darían vida a las subcategorías.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<i>Colaboración en la investigación</i>	Interés de los niños vs interés de investigación
	Aprendizajes sobre investigación
	Socializar interés de investigación
	Colaboración mutua e informada
<i>Reflexiones, relaciones, retos y aprendizajes en la participación</i>	Motivación vs desmotivación
	Liderazgo, poder y toma de decisiones compartidas
	Relación autoridad y participación
	Reglas vs acuerdos compartidos
	Logros de la participación: relación adulto- niño en el marco de la confianza y la horizontalidad, apropiación del espacio, reconocimiento de otras facetas de los niños y las niñas
<i>Significaciones Imaginarias de las diferencias</i>	La diferencia, comprendida desde una lógica binaria
	La diferencia comprendida desde la discriminación y el rechazo
	La diferencia comprendida desde una identidad determinada
	La diferencia comprendida desde una experiencia de desplazamiento

*Fuente: Elaboración propia*

## **CAPÍTULO 4**

### **Resultados y discusión**

A continuación, describiremos de manera detallada cada una de las categorías y subcategorías analizando sus implicaciones y las relaciones teóricas que observamos.

#### **Colaboración en la investigación**

Presentamos resultados sobre los aprendizajes y retos en el marco de nuestro enfoque investigativo, ya que como lo hemos planteado desde el inicio, este no fue solo un diseño que nos daba una guía investigativa, sino que fue una postura epistemológica

sobre la infancia y la investigación y en esa medida nos permitió hacer reflexiones y llegar a conclusiones. Y consideramos valioso presentarlas para contribuir a la corriente de la investigación sobre infancias.

Como lo determinamos en uno de nuestros objetivos generales, nuestra intención siempre fue realizar esta investigación con un enfoque de colaboración. Esto implicó cambios en la manera como pensábamos y planeábamos el proceso ya que siempre tratamos de tener en cuenta lo que los niños y niñas deseaban.

El primer momento en que tuvimos que tomar una decisión al respecto fue al inicio del proceso cuando desde el enfoque metodológico decidimos pedirle a los niños y niñas que escogieran un interés de investigación a través del cual desarrollaríamos las sesiones de trabajo. Pensábamos que el interés que ellos eligieran sería cercano al nuestro y que de alguna manera podríamos articularlo. Sin embargo, esa idea cambió al preguntarles, y nos contaron las siguientes preguntas que les gustaría investigar.

*[...] las tres categorías en el tablero: animales, niños y otros*

- 1. ¿Por qué se mueren los animales en la calle?*
- 2. ¿Por qué los perros aguantan hambre en la calle?*
- 3. ¿Qué pasó con los dinosaurios?*
- 4. ¿Por qué se roban los niños en la calle?*
- 5. ¿Quién se roba los niños en la calle?*
- 6. ¿Cuál fue la camioneta que se robó los niños que estaban en la calle?*
- 7. Investigar sobre los perritos que viven en la calle" (Diario de campo 1, febrero 8, 2019)*



Al finalizar este día y sin haber tomado una decisión de que íbamos a investigar, tuvimos muchas dudas sobre cómo llevar esta investigación, ya que entre estos temas y la diferencia cultural no podíamos establecer mayor relación.

*[...] comentamos nuestra preocupación por la distancia del interés de investigación de los niños y el nuestro y lo difícil que puede llegar a ser articularlo. Uno de los investigadores piensa que es necesario orientar a los niños hacia algo que se acerque más a nuestro interés investigativo, sin embargo, el otro recuerda las reflexiones dadas en clase de línea y reconoce que es necesario trabajar desde su interés y nosotros tratar de articular lo que queremos a hacer (Diario de campo 1, febrero 8)*

En este momento nos enfrentamos con una realidad que para nosotros fue un punto de reflexión sobre lo que realmente queríamos. Podíamos influenciar a los niños para escoger otro interés, o acoger el suyo, sin conocer muy bien el camino, arriesgarnos a desarrollar la investigación desde ese punto de inicio, reconociendo que de eso se trata, un encuentro de saberes, aunque no teníamos claro el lugar que como adultos e investigadores tomaríamos en este proceso. Para tomar la decisión recordamos lo que implica este enfoque, un alejamiento de la lógica binaria en la que tradicionalmente se establecen las preguntas etnográficas, y el reconocimiento de un saber propio de la comunidad, buscando construir una relación de alteridad, en la que todos los que participan tienen un saber que compartir (Vasco 2007). Reconocimos el saber de los niños y las niñas y nos dimos la oportunidad de iniciar la investigación por el camino que ellos proponían. Al tomar esta decisión se abrió una puerta, porque los niños y niñas nos permitieron ser más flexibles en nuestra forma de comprender y abordar la investigación, explorando otras formas de expresar y abordar los intereses de cada uno.

Uno de los primeros retos que encontramos fueron las ideas de los niños y niñas sobre lo que era investigar ya que estaban asociadas a las actividades de la escuela como algo aburrido o a las películas y series como una actividad de aventura que implicaba derrotar al mal o a un enemigo. Ante esto fue necesario orientar un poco las ideas para poder tomar decisiones sobre el paso a seguir, aspecto que consideramos fundamental de la colaboración; este fue un trabajo en equipo en donde cada cual brindó su saber en pro del proyecto en común. De acuerdo con Gandulfo (2016), si bien los niños piensan la investigación de maneras diferentes a las académicas, cuando los intereses son propios y hay un acompañamiento, se interesan cada vez más por sistematizar y dar conocer el conocimiento obtenido.

Lo primero que hicimos fue delimitar el interés que estaba muy marcado hacia los animales, sin embargo, les hicimos ver que debíamos investigar algo que estuviera en nuestras posibilidades de tiempo, espacio y recursos y por ello, ellos definimos la pregunta ¿Cómo viven los perros de la calle de barrio San Joaquín? Sobre la base de esa pregunta propusimos dos actividades para iniciar el trabajo de campo

*Les propusimos dos opciones para iniciar con una actividad, una hacer entrevistas a las personas de la familia o del barrio sobre ¿Cómo se comportan? o ¿Qué piensan de los perros que viven en la calle? (Diario de campo 3, marzo 1, 2019)*

De estas propuestas surgió la propuesta de los niños que fue salir a contar los perros que viven en la calle, para saber cuántos son y en qué condiciones se encontraban. Los niños nos contarán con más detalle cuáles fueron los resultados y el proceso de estas actividades. En este momento solo queremos puntualizar la manera cómo se fue

desarrollando la investigación con propuestas conjuntas como la de hacer una encuesta para abordar ahora el tema del maltrato a los animales y conocer qué piensa al respecto la gente del barrio. En este proceso se evidenciaron aprendizajes sobre investigación.

*Ferley reconoce la importancia de practicar antes de hacer la encuesta para no cometer errores al aplicarla. Hemos notado en los dos ejercicios tanto en el del censo de perros como en la encuesta, que los niños, están comprendiendo muy bien la lógica de las acciones en la investigación, reconocen la importancia de la observación o el pilotaje de los instrumentos y muestran interés en este aspecto (Diario de campo 5, abril 5, 2019)*

*En la pregunta 3 (¿usted quiere a los perros que viven en la calle?) se presentó una corrección, ya que había dos opciones de respuesta sí o no, y Julieta respondió; tal vez. Esto nos llevó a contemplar otras posibles respuestas, pensando en qué otras respuestas nos podíamos encontrar. Pedro dijo, pongamos sí, no y tal vez, sin embargo, le preguntamos a Julieta para ella qué significaba tal vez y ella dijo No sé, así que Ferley dijo pongamos entonces sí, no y no sé, después Julieta dijo es que a veces sí y a veces me da miedo y entonces Corne propuso la idea de; si, no y a veces (Diario de campo 6, abril 12, 2019)*

En el relato anterior nos encontrábamos con los niños revisando la encuesta para determinar si estaba diseñada de manera adecuada; surgieron dudas y propuestas sobre algunas preguntas y sobre la manera de aplicar la encuesta, lo que facilitó poder explicar algunas cosas propias de la investigación, en las que los niños se veían muy motivados. Esto sucedió en cada momento en que pudimos pilotear una encuesta o una entrevista, identificamos que es importante hacer ensayos constantes con los niños y las niñas sobre la manera de aplicar los instrumentos para que tengan mayores herramientas cuando las vayan a aplicar y hacerlo primero con personas cercanas, por ejemplo, con las personas que trabajaban en la fundación. Claro está que para unos es más fácil que para otros que

no se atrevieron a entrevistar o lo hacían con apoyo. En este estudio consideramos las diferencias de cada niño y los acompañamos respetando sus ritmos y necesidades.

De esta primera versión de la encuesta, surgió en los niños la idea de hacer las entrevistas grabadas para identificar las diferencias en las percepciones de las personas que tienen mascota y las que no, se diseñaron dos instrumentos y en esta oportunidad salimos al parque, unos grabaron y los otros hicieron la entrevista, esta vez de manera mucho más autónoma, ya que se percibe como los niños se apropiaron de este tipo de actividades, abordaron a las personas con menos temor y hablaron con mayor fluidez; lo que catalogamos como aprendizajes en la investigación ya que construimos instrumentos, los aplicamos y los analizamos y a medida que pasaban las sesiones los niños y las niñas apropiaron este saber.

A lo largo del proceso vimos cómo se gestaron aprendizajes alrededor de las acciones de investigar, tanto de adultos como de niños. Es importante decir que estos aprendizajes fueron producto de las experiencias vividas a lo largo del proceso y siempre fueron en doble vía, saliéndose de la idea del aprendizaje como aquello que el adulto a través de técnicas intencionadas genera en el niño, sino como un proceso complejo de muchas variables en el que intervenimos todos. Este proceso nos llevó a asombrarnos sobre todo aquello que estábamos construyendo con los niños, reconocimos sus capacidades en la investigación y sentimos desde la experiencia las premisas que habíamos planteado en el diseño metodológico, sintiéndolas como posicionamientos que nos brindaban un mundo de posibilidades en la investigación. Lo que consideramos se relaciona con el paradigma de investigación en lo relacionado con el círculo

hermenéutico ya que, a través de la interacción con los niños y niñas, nos alejamos de nuestro interés de investigación y logramos volver a él con nuevos elementos para analizarlo con base a lo que pasaba en campo.

Sin embargo, casi en medio del proceso nos dimos cuenta de que, si bien los niños sabían que nosotros estábamos investigando, nos habíamos dedicado tanto a su interés investigativo que habíamos olvidado socializar el nuestro, es decir estábamos analizando lo que pasaba en campo desde los lentes de nuestros objetivos de investigación, pero no les habíamos informado cuál era su colaboración en este aspecto. De este modo, decidimos compartirles de manera clara y sencilla nuestro interés y usamos como herramienta el video del perro calvo, que relata la historia de un perro que tenía una dificultad de alopecia y llevaba muchos años en espera de una adopción (esto se describe mejor en el capítulo de diseño metodológico), y de esta manera pudimos tejer un puente entre los dos intereses.

Este fue un momento clave porque profundizó el ejercicio de colaboración, ya que acordamos una colaboración mutua e informada, lo que consideramos vital en la investigación desde este enfoque ya que los participantes deben conocer las preguntas y objetivos investigativos con el fin de decidir sobre su participación y el nivel de colaboración en la misma. Esta colaboración informada nos permitió llegar a acuerdos como que cada vez que nos encontráramos, trabajaríamos actividades relacionadas con los dos intereses lo que sentimos estrecho más los lazos y la confianza con la que íbamos a campo.

Las actividades sobre la diferencia cultural, surgieron gracias a las conversaciones e interacciones que teníamos cotidianamente. La cartografía de “aquí y allá” surgió gracias a las conversaciones con los niños sobre sus experiencias de desplazamiento y la música que surgió como un interés de los niños en el que nosotros vimos la potencia de trabajarla como medio para la producción de conocimiento.

*Mientras ellos hacían eso, conecté el computador para que pusiéramos música ya que percibí que fue muy interesante en el último encuentro. La música como forma de expresión a través del cual los niños y niñas se sienten motivados, identificados y logran expresar con mayor facilidad sus ideas, emociones, representaciones, gustos y preferencias y además movilizadora del diálogo sobre diferentes temas (Diario de campo 11, Julio 19, 2019)*

Identificar lo mucho que les gusta la música, escucharla, bailarla, cantarla, hablar sobre ella, sus gustos musicales, las emociones que les genera los mensajes, hablar por qué prefieren cierto tipo de música, fue una herramienta que nos permitió profundizar la conversación en torno a la diferencia cultural. Coincidimos con Gandulfo (2016) que sin la colaboración de los niños y niñas no hubiésemos llegado a este lugar insospechado para nosotros, en donde la música y el diálogo espontáneo eran los mejores instrumentos de recolección de información que nos permitieron comprender mucho mejor nuestro tema de investigación, evidenciando aspectos que quizás si no hubiésemos transitado este camino no hubiésemos encontrado.

Cuando retomamos a Rappaport (2007) quisimos llevar sus apreciaciones sobre el trabajo de campo a la realidad, y al analizar la información pudimos comprobar la potencia de sus premisas cuando afirma que “lo que ocurre en el campo es crucial para la

manera en que se conducen los trabajos en colaboración: mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva.” (p. 203) y eso lo sentimos cuando trabajamos los intereses compartidos que en algún momento comenzaron a alimentarse mutuamente, presentando posibilidades de recolección de información y de interpretación que surgieron en la colectividad.

Esa interpretación colectiva quisimos trasladarla a la etapa de análisis, porque en el momento de la codificación selectiva, teníamos preguntas sobre cosas que habían pasado en campo o sobre conversaciones que habíamos tenido. Al vivir este proceso tan cercano con los niños y sintiendo su apoyo constante, no dudamos en pedirles que nos colaboraran para comprender mejor aquello que nos presentaba el análisis. Así que realizamos un encuentro en el que a través de un juego les transmitimos una serie de preguntas y a través de sus respuestas dimos mayor sentido a nuestras interpretaciones, lo que fue de gran ayuda para comunicar a ustedes las categorías que se presentarán a continuación.

### **Reflexiones, retos y aprendizajes en la participación**

Los resultados alrededor de la participación, fueron amplios y reveladores, durante y después del trabajo de campo. Surgieron emociones, reflexiones y pensamientos tanto en los niños y niñas como en nosotros alrededor de ella, porque giramos en torno al interés de relacionarlos de formas diferentes a las acostumbradas. Encontrándonos en un escenario complejo que implicó una reflexión constante sobre el ser y el hacer, ya que, aunque la teoría es clara sobre lo que se espera en ambientes de

participación, en la interacción con el otro, en un espacio social y cultural determinado, intervienen variables que complejizan, pero a la vez enriquecen el proceso. Nos percatamos constantemente de que, para cada una de las partes era mucho más fácil relacionarse de la manera en la que todos sabemos cómo actuar, pero también que es posible buscar nuevas formas de relación, claro está con aciertos, fallas, dificultades y muchas oportunidades de aprendizaje. Identificamos dos actitudes en los niños y las niñas que desencadenaron muchos de los aprendizajes, retos y reflexiones a lo largo del proceso, la motivación y desmotivación en las actividades en el marco de la investigación.

En las primeras sesiones confirmamos que la participación implica interés y motivación, como menciona Hart (1993), es uno de los principios de la participación real. Observamos a los niños y niñas en diferentes escenarios, que nos llevaron a catalogar dos tipos de espacios en el proyecto. Un espacio era el que estaba liderado por los adultos, y en los que se percibía la mayor parte del tiempo desmotivación en actividades que rechazaban constantemente, como escribir y en algunas ocasiones dibujar. La escritura dentro de las actividades de los investigadores Junior, fue relegada por los mismos niños, no les gustaba y lo manifestaban directamente.

*Pedro, me dijo “no quiero, a mí me hacen escribir todo el día en el colegio (Diario de campo 11, Julio 19, 2019)*

*Ferley: a mí no me gusta escribir porque después para escribir en el colegio uno está cansado o le duele las manos (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019)*

*Andreisa: a mí no me gusta escribir porque uy no aburrido, ayer nos hicieron escribir un cuaderno completo, después como dos hojas completas y así y ay no me gusta escribir le*



*ponen un poco de cosas, a mí no me gusta escribir nada, yo quisiera que me pusieran a colorear todo el día, eso sí* (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019).

La escritura fue un punto de tensión y de reflexión para nosotros como investigadores y un ejercicio de resistencia para los niños. Ya que notamos que constantemente proponíamos actividades de este tipo con la idea de tener el material para el análisis de la información, pero cuando realizamos los diarios de campo, nos dimos cuenta de que:

*[..] los niños y niñas no querían escribir y solo lo estaban haciendo por cumplir con la actividad y por nuestra insistencia”* (Diario de campo 11, Julio 19, 2019)

*Si bien como adultos investigadores tenemos la intención que ellos tengan su espacio en el documento y darles voz, no puede ser en nuestros términos y bajo nuestras lógicas, sino que los niños una vez más nos hacen sentir que, lo pueden hacer, pero desde sus propias formas de expresión* (Diario de campo 13, agosto 9, 2019)

Su actitud, su expresión corporal y verbal contrastaba con su comportamiento en otras actividades que despertaron de manera inmediata su motivación, como el uso de aparatos tecnológicos para la realización de videos, fotos, entrevistas y para la edición de los mismos, así como los recorridos al barrio, ejercicios de votación, uso del kit que ellos mismos decidieron y por supuesto la realización de sus propuestas, como el censo de perros, en donde ellos organizaron todo el material que se requería para la salida y participaron en la definición del protocolo de seguridad. Cuando notamos esta situación identificamos que en este tipo de espacios realmente no había motivación y que en ese sentido no estábamos logrando nuestro objetivo de realizar la tesis desde lógicas de participación.

Nos dimos a la tarea de identificar aquellas actividades en las que se percibiera más entusiasmo y notamos que la motivación estaba ligada a tres factores determinantes: los espacios de poder, la toma de decisiones y las propuestas propias y compartidas. Los espacios de poder aparecieron como un factor emergente que no habíamos retomado desde la teoría y lo identificamos como aquellas actividades que asignaban estatus, por ejemplo, si bien no deseaban escribir en hojas o en la bitácora, escribir en el tablero era una actividad que generaba mucho interés, lo que nos causó gran curiosidad. Una cosa era escribir en el cuaderno y otra escribir en el tablero, esta tarea todos la querían hacer.

*(...) pero cuando se les dio la tarea de escribir en el tablero se percibió un cambio en su actitud (Diario de campo 2, febrero 15, 2019)*

*Julieta tomó la vocería de escribir en el tablero (Diario de campo 7, mayo 3, 2019)*

*En ese momento Ana, Evelin y Julieta, quieren escribir en el tablero,*

*Ana: es que Julieta siempre escribe*

*Evelin: yo quiero profe*

*Julieta: bueno profe ¿Quién escribe? (Diario de campo 9, junio 14, 2019)*

Consideramos que escribir en el tablero está asociado a un rol de autoridad proveniente del modelo de la escuela, esta actividad se relaciona con la labor del profesor y con el poder que ostenta. Las actividades cotidianas para los niños como escribir en el cuaderno, no les dan un rol de poder o liderazgo, sino que los mantienen en relaciones de asimetría con los adultos, por el contrario, escribir en el tablero, los dota de una autoridad frente al grupo. Nos preguntamos entonces ¿cuál es el papel del poder en la participación? ¿la participación debe generar una sensación de poder?

Al analizar los datos, podemos decir que al generar espacios de participación con la infancia es necesario ceder o compartir esos espacios o tareas que generalmente son

para el adulto y a través de los cuales muestra su superioridad ante los niños y niñas, lo que definitivamente es motivante para los niños porque les brinda la posibilidad de desplazarse de los lugares que habitan en su cotidianidad, y explorar otras formas de relacionarse con el entorno, en las cuales tienen un poder que está ligado al liderazgo y la toma de decisiones.

En este momento identificamos la importancia del segundo elemento que plantea Hart (1993), la toma de decisiones compartida, que fue una clave en el proceso ya que estrategias como el manejo de roles y la votación nos permitieron llegar acuerdos y además ceder el liderazgo de las actividades a las niñas y niños, lo que también implicó unas responsabilidades que ellos siempre cumplieron. Esto generó que surgieran las propuestas y las iniciativas propias de los niños, en espacios de diálogo y encuentro.

Hubo propuestas que surgieron de nosotros como adultos pero que ellos fueron modificando, como la encuesta, que en su primera versión fue propuesta por los investigadores y aunque les generó mucho temor abordar a las personas, se mostraron muy felices por los resultados obtenidos. Lo que consideramos influyó para que propusieran las entrevistas grabadas en torno al tema de los cambios en las percepciones de las personas que tienen o no tienen mascotas. De estas actividades notamos que salir a recorrer el barrio, y en las últimas semanas ir al parque nuevo, era una actividad de todo su interés, apropiarse del espacio y hacerle saber a las personas del barrio lo que estaban trabajando.

Después de cada actividad, como propuesta de los adultos, vimos las fotos y videos tomados durante la actividad y así seleccionamos el material para los videos que fueron propuestos por los niños y niñas para dar a conocer el trabajo que se estaba realizando. Esta fue una actividad que disfrutaron ya que se reían de sus caras, o recordaban lo que había pasado en cada momento registrado en la cámara, ver las fotos y videos tomados en el transcurso de ellas, así como analizar las respuestas de la encuesta, les generaba emoción y recuerdos sobre lo sucedido, pero además expectativa por lo que podríamos hacer con esta información.

Comprendimos la importancia de lo que Hart (1993) llama compartir, porque no se trata de solo dejar que los niños y niñas tomen decisiones o den sus propuestas, sino que se trata de hacer un trabajo colaborativo, en todas las actividades, tanto, en lo relacionado con su interés, por los perros de la calle, como el nuestro, por la diferencia cultural. Al dar prioridad a esas actividades que creaban intereses conjuntos logramos mayor confianza, sinceridad y autenticidad en la investigación.

Sin embargo, tomar este camino no solo implicó desarrollar las sesiones de trabajo con actividades muy diferentes a las que hubiésemos pensado, sino que también supuso unos retos que nos llevaron a reflexiones y cuestionamientos, sobre nuestro rol en el trabajo de campo. Es decir, como dice Cussiánovich (2017) la participación en si misma no es la que genera cambios en las estructuras sociales, para nosotros esta debe ir acompañada de un deseo y un esfuerzo constante por parte del adulto de cambiar esas formas de relación jerarquizadas con la infancia, lo que no es tarea fácil.

Porque moverse o querer moverse del lugar de autoridad y poder que ostenta el adulto, supone confusión e incertidumbre sobre la manera de actuar y de responder a ciertas situaciones que sabemos perfectamente cómo resolver desde lógicas de autoridad.

*Me da un poco de angustia ver cómo los niños y niñas se cruzan la calle con tal de atender algún perro que observan pasar, pido al grupo de investigadores parar y organizarnos para evitar algún accidente, les pido que esperen mi señal para pasar la calle, les expreso que no conocemos muy bien el sitio por donde vamos. A medida que vamos avanzando en nuestro recorrido los niveles de ansiedad en los niños aumentan porque cada vez se acercan más perritos, y mis niveles de preocupación aumentan ya que se lanzan a dar de comer a los perritos, y no hay protocolo que sirva, ni que se respete ya que el afán por atender a los perritos desbordó mi intención de protección para evitar que algún perrito les mordiera. A medida que avanzamos en el recorrido los niños y niñas se alegran por servir a los perritos y se motivan a hacerlo de forma más autónoma, en este momento ya pocos escuchan mis indicaciones, esto me produce bastante angustia porque siento que se puede salir de control la actividad (Diario de campo 4, marzo 29, 2019).*

Como se evidencia en este fragmento existía una tensión constante en nosotros por reconocer la mejor forma de orientar ciertas situaciones sin llegar a que los niños solo cumplieran nuestras órdenes; sentíamos que era necesario organizarnos, en las diferentes actividades, recorridos por el barrio, manejo de roles, etc. Porque los niños y niñas interrumpían constantemente, peleaban por los aparatos electrónicos, querían hacer todos y todo al tiempo, sin mayor organización. Ante esta situación nos preguntábamos ¿Ejercer la autoridad? ¿Quiénes la ejercen? ¿Debemos seguir pensando desde lógicas autoritarias? ¿Cuál es la relación entre autoridad, participación y colaboración? ¿Se pueden armonizar estos aspectos?

Las anteriores preguntas surgían cuando pensábamos en que el espacio fuera respetuoso con todos los que participábamos y no se convirtiera en hacer sólo lo que los niños y niñas querían, es decir, guiar el espacio de tal manera que fuera realmente participativo para todos y no sólo para unos.

Al preguntarnos por las figuras de autoridad en procesos de participación surgieron cuestionamientos como ¿Quién es la autoridad en este espacio? ¿Los niños van a hacer lo que deseen sin seguir ninguna regla? ¿Estamos haciendo el espacio menos participativo si establecemos reglas en las actividades? Tuvimos en cuenta que, nuevas formas de relación con la infancia hacen que no se da por sentado lo que establece la sociedad, es decir que el niño siempre obedece al adulto, y que el adulto en cualquier circunstancia o lugar será una figura de autoridad. Y encontramos una orientación en este sentido cuando se empezaron a presentar situaciones que nos ayudaron a dar respuesta a nuestros cuestionamientos y preocupaciones al respecto:

*Cuando entramos a la cancha, Kevin quería ser el primero en entrevistar, interrumpía a los demás, tenía una actitud muy difícil de llevar en la dinámica de la actividad y Anayelis y Jazmín se molestaron aún más y me decían -ellos nunca vienen, no son parte del grupo de Investigadores Junior, solo vienen por la gorra y la camiseta- yo no respondí nada, pero noté la molestia de Ana. Y en ese momento ella se acercó a Kevin y le dijo: -váyase de aquí, no joda- (Diario de campo 12, junio 21, 2019)*

*Entonces Julieta dice -es que a mí nunca me escuchan, siempre me interrumpen cuando hablo- y Tania dijo -eso es verdad y la vez pasada que estábamos haciendo el mural, ella también se salió porque no la dejaban pintar en ningún lado (Diario de campo 14, agosto 30, 2019).*

Se empezaron a dar situaciones conflictivas entre los niños, en los dos casos tanto Julieta como Anayelis exigieron el establecimiento de reglas y hasta sanciones de parte de nosotros y eso supuso un reto al determinar la manera de hacerlo. Comprendimos la importancia de mediar las situaciones de conflicto y orientar el establecimiento de acuerdos sin imponerlos. Entonces les preguntamos qué esperaban que sucediera e intentamos mediar entre las partes, estableciendo acuerdos sobre estas situaciones.

*Cuando se acaba el video, Julieta vuelve a entrar y en ese momento les digo a los chicos -resulta que no estamos escuchando la palabra de los otros y Julieta está un poco molesta porque no la escuchamos, porque ella siempre pide la palabra y la interrumpimos, entonces eso es de lado y lado, la idea no es que tú (Julieta) te lo tomes personal y pienses que es en contra tuya, estamos emocionados, estamos escuchando música y hablamos y es un espacio (Ferley habla) mira Ferley me acabó de interrumpir y yo no me voy a poner brava por eso, es un espacio en el que hay que aprender a tolerar que los otros no son como uno espera que sean. Pero también vamos a tratar (Andreisa levanta la mano cuando estoy hablando) Ese es un ejercicio muy valioso Ana el que acabas de hacer y es levantar la mano, nosotros no estamos acostumbrados a levantar la mano sino de una vez a interrumpir a las personas que están hablando-. Ana: -profe, pero a veces ella lo interrumpe a uno y uno no puede decir nada-. -Yo entiendo, pero miren eso no se trata de ponerse a pelear y de quién está interrumpiendo a quién, sino de que todos hagamos el ejercicio de respetar la palabra del otro, sea Julieta, sea Ana, se Cornelio, sea Tocayo, que esperemos a que el otro termine su idea e intervenimos, pero no es para ponerse a pelear- (Diario de campo 14, agosto 30, 2019).*

Podemos decir con base en nuestra experiencia que más que imponer reglas la labor del adulto en espacios participativos y de colaboración investigativa, es mediar los acuerdos para solucionar los conflictos y evitar situaciones que de alguna manera supongan un riesgo a la integridad de los participantes, como en el caso de los recorridos por el barrio y además para que todos puedan participar en igualdad de condiciones y en

términos de respeto. Pero los acuerdos funcionan de manera diferente a las reglas porque no se imponen, sino que nacen del consenso del grupo; tampoco se sanciona cuando no se cumplen, sino que se dialoga para entender las posturas de cada una de las partes y poder llegar nuevamente a acuerdos. En este caso, lo que se requiere del adulto no es autoridad, sino mediación porque es cierto que los niños lo pueden hacer solos, pero también es cierto que en ocasiones necesitan apoyo, así como nosotros lo necesitamos en algún momento. Por eso cuando mediamos ciertas situaciones tratamos de ser equitativos y tener en cuenta el sentir de todos. Claro está que esto implica habilidades y disposición por parte del adulto, porque responder a las situaciones de manera diferente y muy rápida y no todas las veces se logra.

Además nos dimos cuenta de que algunas niñas y niños no se sienten tan cómodos con esta manera de llevar el espacio, algunos necesitan al adulto como figura de autoridad para llevar las situaciones de conflicto y se molestan cuando las respuestas de los adultos no se ajustan a lo que se ha normalizado en otros espacios. Por ejemplo, Julieta se molestaba porque no ejercíamos la autoridad como ella esperaba, a través del regaño y la sanción para quien ella consideraba se estaba comportando de manera inadecuada.

Al respecto consideramos que hay algunos niños para quienes es más difícil relacionarse desde los acuerdos porque están acostumbrados a las reglas y aceptan por completo el modelo de la autoridad del adulto, así que esperan que cuando alguien no cumple sea castigado, esto pone en evidencia que no todos los niños asumen las dinámicas participativas de la misma manera.



Nos preguntamos entonces ¿cuál es el impacto de las ideas de autoridad que tienen los niños y niñas en la configuración de espacios participativos?, y en este aspecto no es posible generalizar, porque si bien todos los niños comprenden las ideas de autoridad que se imponen en la escuela y la familia y saben moverse en esa dinámica, cuando se proponen otras formas de organización hay muchos que se apropian de ellas rápidamente, mientras que para otros esa apropiación es mucho más difícil porque desestabiliza las maneras como han configurado su actuar y pensar al respecto. Y en este sentido, también es labor del adulto acompañar a unos y otros, apoyarse en los que apropian más fácilmente las lógicas de participación y acoger a aquellos para los que es más difícil. Es un camino diferente para cada niño y niña y consideramos que tiene que ver con el nivel de aceptación, comodidad y reconocimiento que sentimos en las relaciones adulto-céntricas basadas en la autoridad.

También hay adultos para quienes es más difícil soltar la autoridad como forma de relación con los niños y niñas. Y esa precisamente fue una situación que vivimos a lo largo de este proceso. La figura del coordinador de la fundación como investigador, marcó una diferencia entre él y la investigadora que era nueva en el espacio y que no ostentaba ningún cargo de autoridad allí, estos roles tuvieron un impacto diferente.

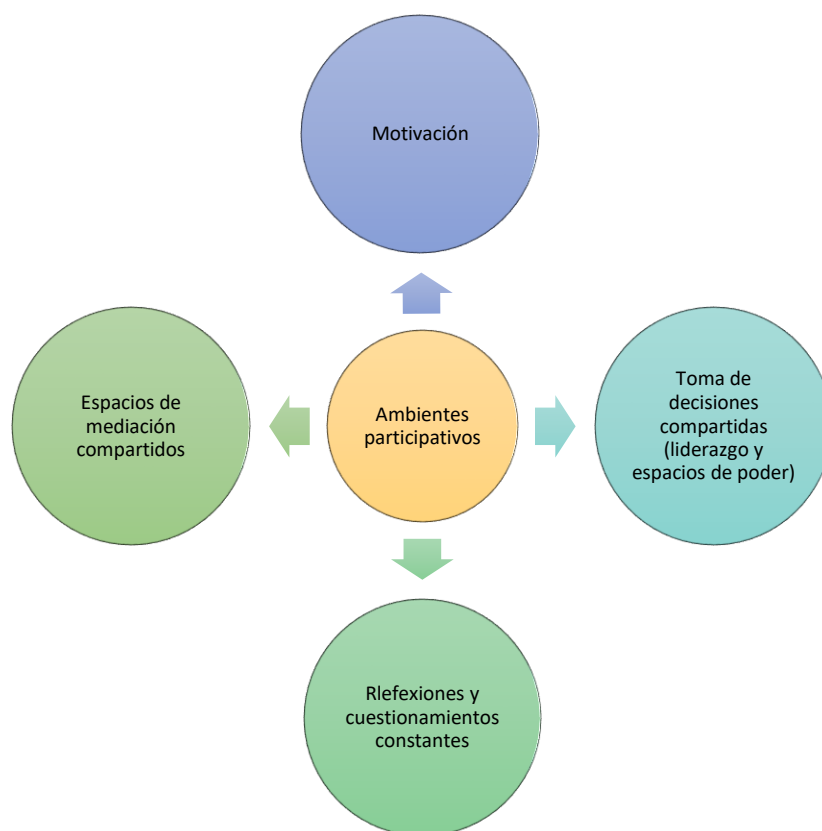
*Durante esta segunda sesión de trabajo observo que mi rol como coordinador está coartando la participación de los niños y niñas y que mi pensamiento adulto-céntrico está presente al guiar y dirigir de tal manera y que para ellos es muy normal esperar mis indicaciones al momento de participar, aportar y recibir. Considero que es un reto para mí el asumir un nuevo rol donde los niños y niñas pueden proponer de forma autónoma sin el seguimiento de un adulto por el temor de que se puedan equivocar (Diario de*

campo 16, septiembre 16, 2019)

Como lo menciona en el diario de campo tanto él como los niños estaban acostumbrados a una relación mediada por la autoridad y tratar de relacionarse de otra manera implicaba un desplazamiento para cada una de las partes. Ese desplazamiento implicó cambios en las formas de actuar con el otro y distanciarse de la creencia que el adulto siempre debe orientar o explicar a los niños cosas que supone ellos no saben cómo realizar porque no cuentan con las herramientas para hacerlo.

De estas reflexiones en torno a las ideas de autoridad, consideramos que un elemento que adicionaríamos para tener en cuenta en la creación de ambientes participativos, es la mediación compartida en reemplazo de la autoridad, es necesario determinar el lugar que ocupan los adultos y desde allí empezar a pensar en generar mediación y nos referimos a ello como compartida porque debe ser un rol que puede tener tanto el niño como el adulto en diferentes momentos y situaciones.

En la siguiente figura presentamos los elementos que consideramos principales para lograr ambientes participativos.



*Ilustración 12. Elementos clave en la participación - Fuente: Elaboración propia*

Incluimos otro elemento, la reflexión constante, ya que la participación implica unos desplazamientos de los lugares que tradicionalmente ocupamos y que son muy difíciles de dejar. Esta experiencia que vivimos entorno a la autoridad coincide con la apreciación de Cussianovich (2017) cuando afirma que, relacionarse desde la participación con la infancia genera miedo e incertidumbre por el hecho de perder la autoridad, la disciplina y el control, elementos fundamentales en la educación de la infancia desde el surgimiento de la idea de infancia moderna; en este sentido el adulto

siente que pierde el mapa de ruta sobre el cual ha construido la relación con los niños y las niñas, lo que tiene un trasfondo social e histórico.

Es necesario también suscitar esa reflexión con los niños y las niñas porque consideramos que hablando de estos temas se alivian las cargas para cada una de las partes. Por eso les preguntamos al respecto de su relación con el investigador/coordinador.

*Julieta: Corne piensa más que nosotros, porque nosotros somos más chiquitos.*

*Ana: en veces tiene ideas más chimbitas, pero en veces los niños tenemos ideas más chéveres que los adultos, y a veces los adultos mejores que los niños.*

*Samuel: no, uno niño puede pensar más que un adulto.*

*Madeline: ¿o sea que depende de las ideas? ¿y mis ideas no son buenas? Porque casi nunca votan por las mías, será ¿por qué no soy la coordinadora?*

*Ana: pues sí, porque primero fue sábado que domingo*

*Risas de todos*

*Madeline: ah, o sea que soy la segunda*

*Tocayo: no, la séptima profe porque eres domingo (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019)*

En esta conversación, se puede evidenciar, que hay niñas que aceptan la idea del coordinador como una persona que tiene mejores ideas porque es adulto, es decir que lo consideran como un modelo a seguir, situación que se observó durante las actividades, pero también hay niños como Ana o Samuel que cuestionan esa idea diciendo que a veces si es así, pero reconocen que los niños también pueden tener buenas ideas, es decir que reconocen que ellos también tienen capacidad de proponer. No existe unanimidad en este pensamiento, si bien se reafirma la idea de autoridad del adulto también existen voces

que la cuestionan y que enriquecen esas nuevas formas de comprender la relación adulto-niño. Sin embargo, es claro que la relación de los niños y niñas con cada uno de los investigadores fue diferente porque uno ostentaba un cargo de autoridad y esto condicionaba de alguna manera su participación, haciendo que él tuviera más influencia en su actuar y en sus decisiones, lo que se debe tener en cuenta cuando se manejan espacios de participación ¿cuán difícil es participar libremente con alguien que representa una autoridad?

Debemos reconocer que a lo largo le proceso fuimos soltando el control, gracias a la reflexión alrededor del tema, tanto entre investigadores como con nuestra asesora, cuestionando creencias y explorando nuevas formas de relación. Llegar a este punto nos permitió, como grupo, alcanzar unos logros que reconocimos en el análisis de la información,

- Relación adulto - niño en el marco de la confianza y la horizontalidad
- Apropiación del espacio
- Reconocimiento de otras facetas de los niños y las niñas

### **Relación adulto-niño en el marco de la confianza y la horizontalidad**

En el proceso descrito anteriormente descubrimos esa forma diferente en la que podemos interactuar con la infancia, que para nosotros tiene que ver con estos dos elementos, la confianza y la horizontalidad.

*Es importante entablar una relación de confianza con los niños para poder realizar estas actividades en las que ellos se sientan con más libertad de contar sus opiniones, experiencias y sentimientos. Ya que la mayoría de ellos eran muy reservados al hablar*

*del tema, cuando les preguntaban o no respondían, decían “si o no” o respuestas cortas. Por eso tenía un poco de expectativa de saber cómo era este espacio, pero siento que al ya tener una relación un poco más cercana se sienten con más tranquilidad de expresar lo que piensan y sienten, más con estos temas que tocan sus experiencias en los lugares de origen y su vida actual (Diario de campo 9, junio 14, 2019)*

Este relato fue del día en el que hicimos una cartografía sobre los lugares de origen y de desplazamiento, abordando el tema de la diferencia cultural, resultados que se presentarán más adelante. Lo que quisiéramos rescatar es cómo, al generar una relación más estrecha basada en la confianza y el reconocimiento de los niños y niñas como interlocutores valiosos, ellos fueron mucho más sinceros y auténticos en el momento de relatar sus experiencias de desplazamiento en comparación con las primeras sesiones en las que hablamos de temas relacionados con las diferencias. El trabajo basado en la participación, nos permitió reconocer otras percepciones que quizás si no hubiésemos transitado este camino no hubiésemos conocido.

Otro ejemplo se da en el siguiente apartado en el que, se refleja la solución que todos encontramos a una situación problema, ya que los niños habían editado el video de censo de perros y la investigadora por error lo borró lo que les causó molestia, pero se percibe cómo rápidamente los niños reconocen las emociones de la investigadora por haber causado el daño y buscan una solución rápida en la que todos pusimos un aporte para editar nuevamente el video.

*Ferley me dijo: pero venga profe ¿están las fotos?” y buscó en la carpeta y ahí estaban. Y le dijo a Jairo y Johan, “pero no se perdió todo, se puede volver a hacer” y Jairo me dijo: “si profe no se preocupe, lo podemos volver a hacer” Yo me sentí un poco más aliviada en ese momento y les dije, si quieren yo organizo las fotos y pongo el texto que*

*me acuerdo como era, y Jairo dijo “si, y nosotros ponemos los efectos y la música” y entonces Johan dijo: “listo profe, hágalo mientras nosotros jugamos un rato y nos avisa [...] La empatía que observé al ver mi reacción ante la situación. Ferley logró percibir que me sentía mal y buscó la manera de solucionarlo (Diario de campo 9, junio 14, 2019)*

Por último, relatamos el momento en que los niños nos invitaron a compartir un momento de juego con ellos, lo que significó para nosotros la apertura a su espacio y lo consideramos como una manera de estrechar la relación. Pero además allí pudimos percibir la idea del cuidado del niño hacia el adulto, ya que ellos nos daban ventaja, nos ayudaban cuando veían que perderíamos y en general nos acompañaron en el juego. Consideramos que al hacernos sus invitados cuidaban de nosotros para que nos sintiéramos cómodos. Esto nos hizo ver que no siempre el adulto cuida del niño, si no que en muchos ambientes los niños tienen mayores habilidades que nosotros y debemos permitir que ellos nos cuiden. Lo que se evidenció también en los recorridos por el barrio ya que ellos conocían mucho mejor el territorio que nosotros y era ellos quienes nos guiaban.

Momentos como los descritos anteriormente nos permitieron reconocernos en relaciones con los niños desde otras lógicas, en las que ellos ejercían roles diferentes a los acostumbrados, en busca de solución de problemas, de mediación, de cuidado del otro, lo que consideramos nos permitió reconocer múltiples habilidades y posibilidades de la infancia y por supuesto a ellos les brindaron los espacios en los cuales darlas a conocer. Así como identificamos un cuidado también observamos que los niños y niñas se sentían con más confianza de decir aquello con lo que no estaban de acuerdo de manera directa como en el siguiente relato:

*En este momento, Ferley dice: no quiero ponerme el uniforme ¿me puedo ir sin el uniforme? Yo le respondí “No” más como un acto mecánico que cualquier otra cosa, le dije, si no te lo pones no vas y me dijo: entonces no voy. En esta situación Ferley nuevamente me demuestra que no está dispuesto a hacer lo que el adulto le dice, solo porque se lo dice, aún si puede perderse la actividad porque la que ha mostrado tanto interés. Después de eso Julieta se acerca a hablar con él y después me pregunta ¿Ferley puede llevar solo la gorra? Yo le dije: sí (Diario de campo 7, mayo 3, 2019).*

En este relato se evidencia cómo aflora en los investigadores de manera casi automática la idea de autoridad con el niño, al dar una sentencia sin generar un diálogo respecto al por qué no se quería poner el uniforme, situación de la que fuimos conscientes realizando el diario de campo. A esto nos referimos con la complejidad de estas relaciones porque no es fácil reflexionar sobre respuestas casi automáticas que se dan en nosotros. También vemos como el niño no está dispuesto a ceder tan fácilmente y se resiste al adulto, aun cuando está en riesgo una actividad que planeó y organizó con tanto entusiasmo. La mediación en este caso de otra niña nos muestra que no solo los adultos median los conflictos, sino que los niños también tienen la oportunidad de hacerlo y que no es a través de la imposición como se generan diálogos sino de la disposición y escucha.

En el marco de esta relación confirmamos que para relacionarnos de esta forma, es necesario que el adulto comprenda a los niños como sujetos que son capaces de agenciar situaciones sin la ayuda del adulto (Valdivia, 2017) reconocerlos como pares en la interacción cotidiana para poder establecer realmente un ambiente de confianza.



### **Apropiación del espacio**

El segundo aspecto que consideramos un logro en el marco del proyecto fue la apropiación del espacio.

*Cuando lo estaban haciendo vino Corne a llamarlos para tomar el refrigerio y Jairo dijo “no vamos a bajar hasta que no terminemos el video” Esto me sorprendió teniendo en cuenta que había observado que la hora del refrigerio es la más esperada y cuando saben que son las 10, se dispersan de las actividades y piden bajar a tomar el refrigerio (Diario de campo 9, junio 14, 2019)*

En este relato se evidencia cómo los niños les dieron prioridad a las actividades del proyecto por encima de otros espacios como el refrigerio que era sumamente importante y motivante para ellos. Esto nos dio una idea de lo que el proyecto llegó a representar para ello.

*Kevin generó malestar en el grupo a nivel general, por lo cual los niños le solicitaron a Madeline que el niño se marchara, que no hacía parte de los investigadores y que además estaba de cansón, esto me lleva a pensar que el grado de apropiación de los Investigadores es cada vez más claro, que piden respeto a su hacer y a su mismo grupo (Diario de campo 12, agosto 2, 2019)*

En este caso, Kevin un niño que asistió de manera intermitente y que por ende no estaba muy conectado con lo que pasaba en el grupo, no mostraba el mismo interés o respeto por las actividades que se realizaban, lo que a los niños y niñas les molestó ya que mostraron que era algo de tanta importancia para ellos que esperaban que los demás le dieran el mismo trato, y por eso no dudaron en exigir respeto hacia el grupo. Esta misma actitud se observaba en el uso del kit de investigadores (gorra y camiseta) estos elementos les daban un rol, un lugar en el que se sentían y cómodos y reconocidos. Fuimos testigos

de la emoción con la que día a día hacían las actividades y el empoderamiento que creció a lo largo del proceso, abordar a las personas para encuestarlas, hacer los recorridos por el barrio y pensar en las posibilidades de otras actividades que tendríamos.

### **Reconocimiento de otras facetas de los niños y las niñas**

Este fue otro logro que consideramos valioso, estas facetas no solo están ligadas al ámbito educativo, sino que están más relacionadas con el ámbito del barrio como uno de los nichos sociales importantes que identificamos en la formación de los imaginarios. Los niños nos compartieron dinámicas de sus barrios, de sus comunidades, con más intensidad en las últimas sesiones del proyecto y definitivamente usando la música como un elemento de identidad y expresión, como lo dijimos, este fue su mayor aporte a nuestro interés de investigación y nos permitió tener otros espacios de interacción donde se observa a los niños y niñas más libres y en confianza, gritando, bailando y hasta discutiendo, lo que por supuesto abrió las puertas a conversaciones más cercanas, sinceras y contextualizadas a su realidad.

Evidenciamos también que cuando los niños y niñas están en un ambiente formal como la fundación en donde hay unas reglas claras y una figura de autoridad sus comportamientos son diferentes de los que adoptan cuando están en un espacio más ameno que de alguna forma consideran suyo, por lo que consideramos que la música fue fundamental para obtener la información que daremos a conocer en la próxima categoría.

### **Significaciones imaginarias sobre las diferencias**

Antes de iniciar quisiéramos precisar que, si bien nuestra pregunta y objetivos se refieren a la diferencia cultural, la categoría habla de diferencias, porque encontramos en el análisis, información valiosa sobre las diferencias desde una mirada más amplia, que incluye lo cultural pero que no se limita solo a ello, sino que complejiza aún más el concepto. Por ende, consideramos importante presentarlo de la manera como emergió en el campo.

Para identificar los imaginarios sociales de los niños y niñas en relación con la diferencia cultural reconocemos, como se explicó en el marco teórico, que el imaginario está compuesto de significaciones imaginarias (Castoriadis, 1989) que son los elementos que lo constituyen y, por ende, se convierten en unidades para su comprensión. Este constructo tuvo sentido para nosotros al analizar la información, ya que encontramos en ella, diferentes lugares desde los cuales los niños y niñas manifestaron comprender las diferencias, reconociendo la complejidad de este imaginario y viéndolo como la suma de diferentes significaciones. Establecimos cuatro significaciones que describiremos, mostrando sus formas de expresión y las variables y emociones con las que están relacionadas.

Podemos afirmar que estas significaciones se nutren de la experiencia de acuerdo con Castoriadis (1989) pero no solo se configuran por ella, sino que en gran medida se nutren del proceso interno que cada niño hace de esa experiencia, de las emociones, los recuerdos y los juicios que surgen de ella. Y que generalmente los llevan a agrupar experiencias similares y asociarlas con los pensamientos previos, dando fuerza al

imaginario. Consideramos que las instituciones que más influyen en la configuración de los imaginarios que hallamos son, el barrio, la escuela y la familia, no solo siendo escenario de esas experiencias sino mediando la forma en la que los niños y niñas las procesan.

*Tabla 2. Significaciones imaginarias sobre las diferencias*

<b>Significación Imaginaria</b>	<b>Variables de la diferencia con las que está relacionada</b>	<b>Emociones que expresa</b>
<i>La diferencia, comprendida desde una lógica binaria</i>	Grupos humanos divididos por características socioeconómicas	Sentimiento de inferioridad o superioridad en una escala social
<i>La diferencia comprendida desde la discriminación y el rechazo</i>	Características individuales que pueden ser físicas, rasgos de la personalidad o creencias religiosas.	Empatía, alteridad, rechazo y aceptación
<i>La diferencia comprendida desde una identidad determinada</i>	Características culturales, legados históricos y sociales	Rechazo en diferentes espacios sociales, reconocimiento por ciertas prácticas culturales, agrupación entre “iguales” como un sistema de defensa
<i>La diferencia comprendida desde una experiencia de desplazamiento</i>	Diferentes lugares de vivienda, diferencia en las prácticas y ambientes cotidianos	Resistencia, nostalgia, aceptación, adaptación

*Fuente: Elaboración propia*

### **La diferencia desde una lógica binaria**

Llamamos a esta significación diferencias binarias porque refleja la idea de dos grupos humanos que están en lugares opuestos e irreconciliables, en los que unos están en un lugar de superioridad frente a los otros. En este caso esta diferencia binaria se reflejó principalmente en el nivel socioeconómico, los niños y niñas reconocen a los del “norte” o los “ricos” como las personas que están por encima de ellos en la escala social

atribuyéndoles características positivas o negativas por el hecho de vivir en el “norte”.

Miremos estas citas:

*José: pero eso pasa acá porque en el norte los perros los cuidan bien, no les hacen eso.*

*Investigador: ¿por qué lo dices?*

*José: porque he ido y allá no se ven los perros en la calle, todos son mascotas” (Diario de campo 3, marzo 1, 2019)*

*“A medida que vamos dibujando los niños van hablando de su barrio, de lo que sucede a menudo en él, de la felicidad que sienten porque les están haciendo un parque como de ricos.*

*Investigador: ¿Cómo así, ricos?*

*Ana: en las torres de luz viven los pobres que no tienen plata y en el norte viven las personas que son ricas y que viven cerca al centro comercial porque les gusta comprar la ropa y el mercado” (Diario de campo 11, Julio 19, 2019)*

En el primer relato el niño menciona que en el norte no hay perros callejeros y nadie los maltrata que, si es lo que pasa “acá” en el barrio, argumentando que él ha visitado esos lugares y atribuyendo a las personas que viven en lugares de un mejor nivel socioeconómico, mayor capacidad para cuidar de los perros, lo que hace parte de su idea de las personas del “norte” y que generaliza partiendo de su experiencia. Al igual que en el segundo caso donde Ana marca una diferencia entre ricos y pobres y muestra que el parque que están construyendo en el barrio, al parecer de zonas de “ricos” de alguna manera los hace sentir más cercanos a ellos, lo muestra como un modelo a seguir, y además afirma que ellos tienen mayor acceso a ropa y mercado mientras que los pobres viven en lugares como las torres de luz con menos acceso a productos y servicios. Reconocemos que hay un entorno social, económico y cultural en el país que lleva a la desigualdad en el bienestar y en la calidad de vida, que los niños experimentan a diario,

pero queremos referirnos a las ideas estereotipadas que se observan en los niños sobre determinado grupo humano y que están influenciadas por unas diferencias entre unos y otros que se refuerzan a través de medios de comunicación, redes sociales, etc. En el que se profundiza en estas desigualdades que configuran una relación de poder entre grupos socioeconómicos, en donde el factor económico no solo determina el acceso a productos y servicios, sino que influye en la percepción de las características morales y emocionales de una persona.

La diferencia socioeconómica fue una categoría que emergió constantemente en las conversaciones con los niños al hablar de la diferencia, algunas veces atribuyendo características negativas, como se evidencia en la siguiente cita.

*Investigadora: alguna vez alguien dijo que la gente cuidaba mejor a los perros en el norte que en el sur*

*Ferley: yo sé quién dijo eso, fue José*

*Investigadora: exactamente ¿están de acuerdo con eso, creen que es así?*

*Johan: ¡eso es mentira!*

*Andreisa: acá también cuidan los perros*

*Johan: allá las personas no las cuidan porque se la pasan trabajando para ganar plata y hacerse ricos*

*Investigadora: bueno y ¿quiénes son los del norte?*

*Johan: los de estrato alto*

*Ferley: los que viven allá por la 85*

*Johan: ellos son malos (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019)*

En contraposición a esa idea de las personas con dinero como un modelo a seguir algunos niños se resisten, considerándolas personas malas y que no cuidan de los perros porque solo les importa el dinero. Lo que al mismo tiempo ubica a unos y otros en una

diferencia binaria, desde una perspectiva de lo bueno y lo malo, aquí también el otro es diferente, pero es diferente porque es malo por estar de alguna manera en una posición de comodidad y esto también surge de la idea del mundo imaginado que existen unos “buenos” y “malos” y que lo son por el simple hecho de pertenecer a un grupo social determinado.

En esta expresión de la diferencia se pueden observar dos características, una que hay un opuesto irreconciliable, en el que no es posible encontrar puntos de encuentro y en donde se identifica una relación jerarquizada que es alimentada diariamente por las realidades sociales en las que vive el país, pero que determina que una persona es buena o mala solo por una característica que lo totaliza, y dos que surge de la generalización de caracterizar a un grupo de personas por experiencias personales o aprendidas en la interacción social, es decir al visitar un lugar determinado, se generaliza que todos los que viven en este lugar son iguales. Siendo este un factor en el imaginario sobre esta diferencia, que está ubicado desde un enfoque de discriminación implícita según las características que describe Tubino (2002) enfoque en el que aún se encuentra gran parte de la sociedad colombiana en relación con este tema.

Los niños entonces, reconocen que la clase social es una característica que los diferencia, los limita y los deja en un lugar de inferioridad. Y expresan ideas estereotipadas de las personas de mayores ingresos económicos, como que se comportan de una manera más aceptable en comparación con las personas de escasos recursos, o que son en general más insensibles ante la sociedad porque solo les interesa el dinero. Estas ideas las identificamos como parte del imaginario porque generalizan y totalizan a un

grupo humano con base en solo un rasgo. Haciendo parte del mundo imaginado en el que solo existen personas buenas y malas, ignorando todos los matices de la existencia humana.

También hubo hallazgos de esta comprensión de la diferencia en el ejercicio que realizamos de crear historias viendo fotos de otros niños y niñas<sup>6</sup>. En este ejercicio percibimos que los niños y niñas dotaron de ciertas características muy diferentes a unos y a otros por lo que les remitía la imagen.

Respecto a cada una de las fotos dijeron que:

*Ferley: “se llama Josué, tiene 6 años, es muy Pelión y le grita a la mamá cuando le habla y ella le pega una cachetada*

*Pedro y Jairo: vive en Bogotá, tiene 5 años, se llama Fernando, vive con su papá, mamá y toda la familia y le*

*gusta pensar que cuando grande quiere ser actor*

*Marian y Nicol: Vive en Bogotá, tiene seis años, es bailarín, le gusta la moda es muy inteligente, vive con su papá, mamá, hermanos, su tía, su tío y sus primos y le gusta jugar futbol, le gusta leer y su mamá lo quiere mucho. Estudia en un colegio bueno donde lee y juega y le gusta pensar que cuando grande quiere ser actor.*




---

<sup>6</sup> Descripción de la actividad en el diseño metodológico



*Ferley: ella vive en el Chocó y se inundó el Chocó y tuvo que andar en un bote*



*Julieta: vive en el Chocó, se llama Andrea tiene 11 años, vive con su papá, mamá, hermana, abuelos, sus tíos, sus primos, una mascota, es un perro. Tiene muchos amigos y le gusta pasear en Canoa*

*Pedro y Jairo: sus padres son pescadores, ella los acompaña a pescar. Vive con sus papas y su prima*



*Ferley: se llama Manuela, le gusta jugar futbol, le gusta leer, tiene el pelo cortito y vive en Medellín*

*Julieta: le gusta jugar, vive en Chiquinquirá, se llama Sara, le gusta pasear con sus padres*

*Pedro y Jairo: vive en Medellín con su papá, mamá y su hermano, le gusta jugar*

*Nicol: Se llama Andrea, le gusta jugar, leer, ir al*

*colegio y cuando grande quiere ser doctora (Diario de campo 5, abril 5, 2019)*

Se percibe que, a los niños que no es evidente que vivan en una zona alejada de las grandes ciudades, se les asignaron atributos como: la inteligencia, el gusto por el estudio, talentos para el baile, la actuación o el deporte. También los asociaron a espacios como un “buen colegio” relacionándolo con que tienen educación de buena calidad y además consideran que ellos tienen sueños y proyectos a futuro. Mientras que la niña que se encuentra en la canoa si bien manifestaron que le gusta pasear en canoa, no mencionaron que asista a un colegio o que disfrute estudiar, tampoco se le atribuye un talento en algún área y no describen un futuro en el que pueda desarrollar sus sueños o proyectos.

Estas relaciones reflejan, el reconocimiento de una realidad social como se mencionó anteriormente y es el poco acceso a servicios básicos como la educación en zonas alejadas de las ciudades, así como la desigualdad en términos de calidad de vida de zonas urbanas y rurales. Sin embargo, también refleja las ideas que se van tejiendo a raíz de esa realidad, como que los niños y niñas de estos lugares por sus condiciones de vida no tienen talentos, sueños o proyectos, no piensan en el futuro y al parecer no disfrutan de su vida, es decir si bien están en un lugar de desventaja social, esta desventaja se profundiza al ponerlos por completo en un nivel de inferioridad no solo en aspectos, sociales y económicos, sino también en aspectos personales, emocionales y culturales.

Reconocemos que una gran parte de los niños y las niñas con los que trabajamos en este proyecto viene de zonas rurales del pacífico y la costa colombiana y que vinieron a Bogotá con sus familias en busca de un mejor futuro, lo que determina una forma de percibir estas realidades gracias a las experiencias vividas. Sin embargo, lo que se percibe en este ejercicio es que los niños legitiman la superioridad que gracias a estas condiciones existen en unos y otros y además la generalizan para todos aspectos de la vida, sin contemplar la posibilidad de que, tal vez cada persona tiene, talentos, sueños y proyectos que surgen en las realidades en las que se desarrolla. Por el contrario, se asume la idea de que solo hay una posibilidad de vida en la que es permitido, ser talentoso y tener un proyecto de vida, así sea desde lógicas muy diferentes a las establecidas en la ciudad. Lo que ratifica las relaciones en el modelo multicultural en el que solo hay un modelo social y cultural válido y reconocido que debe ser la meta a seguir para todos los habitantes de un grupo social, sin importar la diferencia de las condiciones de vida y características

culturales de cada uno (Guido, 2010).

Es importante precisar dos cosas, primero, que como dice Agudelo (2011) el imaginario no solo pertenece a la imaginación porque se construye sobre la base de una realidad, lo que se evidencia en este aspecto, hay unas realidades sociales y económicas y sobre ellas se construyen las ideas imaginadas que se asumen también como realidad para cada sujeto. Además, coincidimos con Carretero (2001) en que el imaginario contribuye a que cada sujeto considere que no hay otra forma de comprender el mundo más allá de su propia “realidad”. Sin embargo, como vemos, esa realidad está también configurada por las ideas imaginadas. En esta significación de la diferencia no existe una tensión significativa entre el imaginario instituido desde la discriminación explícita y el modelo multicultural el que expresan los niños y las niñas.

### **La diferencia comprendida desde la discriminación y el rechazo**

En la actividad del video del perro calvo, identificamos que los niños y niñas reconocieron y empatizaron con el rechazo que sufrió el perro por su condición. Al preguntarles si ¿este perro fuera un niño? Inmediatamente se remitieron a experiencias propias o cercanas de discriminación.

*Tania cuenta que este año entró a un curso nuevo y que se burlaban de ella por su pelo crespo. Karen dice que en su colegio le ponen apodos, Jazmín dice: yo me siento así cuando tratan mejor a mi hermano.*

*Yalitz: perdón, pero yo he visto en el colegio muchas veces cómo se burlan de niños como ellos (afrodescendientes) y no estoy de acuerdo porque somos iguales. Señala a Ana y dice: ella y yo somos iguales y no tenemos por qué burlarnos de ellos.*

*Mientras que Jairo dice que en su salón hay un niño que es gordito y los compañeros se burlan de él todo el tiempo (Diario de campo 6, abril 12, 2019)*

El relato de situaciones de discriminación en el colegio, lleva a los niños y niñas a posicionarse en la diferencia desde un lugar en el que ellos sienten que alguna vez todos han estado, dejando en evidencia que las experiencias vividas los han llevado a considerar condiciones o características que son más vulnerables al rechazo y al maltrato, como el peso, el color de piel o los rasgos de la cara.

Manifiestan su desacuerdo con eso y lo consideran como algo negativo porque es una falta de empatía con el otro. En la conversación sobre el tema llegamos a las ideas del rechazo y la aceptación, manifestando que, el deseo de aceptación dentro de un grupo social es muy importante para todos, pero que además se han sentido rechazados en diferentes escenarios y por diferentes motivos. Teniendo una cosa en común, que la discriminación se da por características personales que los hacen diferentes frente a la generalidad de un grupo. La diferencia vista desde este lugar, lleva a los niños y niñas a asociarla a su vida y a sus interacciones sociales, en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan. Y muestran una mirada más empática cuando observan casos de discriminación como estos, ya que consideran que no debería suceder porque se debería respetar las diferencias de cada cuerpo ya que no hay un solo modelo de cuerpo que debería ser aceptado.

Lo anterior los lleva a comprender la diferencia como un derecho a ser o pensar diferente.

*Yalitzá: todos somos diferentes y todos tenemos los mismos derechos y que podemos hacer las mismas cosas.*

*Investigadora ¿a qué te refieres con derecho?,*

*Yalitza: el derecho a jugar. Pero bueno los abuelos no tienen derecho a jugar porque ellos son muy viejitos y no pueden.*

*Juan dijo: no podemos hacer eso, porque no todo el mundo piensa como nosotros (Diario de campo 7, mayo 3, 2019)*

*Tania compara la situación con las creencias religiosas, menciona que no se debe discriminar a nadie por su religión, si es cristiano, católico o evangélico, ya que es una decisión personal y deberíamos todos (Diario de campo 9, junio 14, 2019)*

*Respetarlas (Diario de campo 5, abril 5, 2019).*

Los niños muestran empatía hacia la idea de la diferencia y reconocen la importancia de respetar a todos, sin importar su edad, su creencia religiosa o que en definitiva no piensen como nosotros, y relacionan el derecho con el respeto hacia esos diferentes modos de ser.

Esta reflexión sobre la diferencia nos llevó a plantearnos la manera en la que estábamos comprendiendo la diferencia en tanto investigadores, ya que reconocimos que estábamos buscando la diferencia cultural solo en las categorías propias de la multiculturalidad, como la raza, la etnia o las prácticas culturales, perdiendo de vista las diferencias que se presentan en la cotidianidad de cualquier ser humano por diversas razones que no son las tradicionalmente reconocidas, desde una mirada de alteridad que, si bien habíamos trabajado en el marco teórico, se cristalizó para nosotros en este momento con los niños y las niñas.

Al hacer el ejercicio que propusieron los niños de ponerse en el lugar de la diferencia y recordar esos momentos en que hemos sido discriminados o rechazados en algún espacio, por alguna característica propia de nuestra identidad, entendimos las diferencias desde una mirada más compleja, porque no es una diferencia cultural

invariable si no son las diferencias dependiendo de por quién son comprendidas y nombradas, y desde qué posición y qué realidades. Y en este lugar las respuestas podrían ser múltiples y diversas. Consideramos que de allí nace la necesidad de encontrar las diferentes significaciones que se dan a las diferencias, pero desde diversos lugares y miradas.

Esto requirió la capacidad de reconocer al otro como alguien que puede ser diferente, en variados contextos y por múltiples motivos que no solo están ligados a las ideas preconcebidas de la diferencia. Y también reconocer que pueden estar dentro de una aparente normalidad en determinado tiempo y espacio. Lo que hace que todos podamos comprender la diferencia desde un lugar de alteridad, entendiendo que se siente ser tildado como diferente o aparentemente normal.

Esta posición de los niños puede analizarse desde una postura de la interculturalidad, pensándola no en términos solo de relación entre culturas sino también entre personas a través de vínculos, negociaciones e intercambios que reconozcan las diferencias desde una lógica del no racismo y discriminación sino desde una mirada de acogida al otro (Walsh, 2009) .

En esta significación de la diferencia, notamos que los niños empatizan con la diferencia del otro, porque han experimentado situaciones similares. Se percibieron más comprensivos, alejando las ideas estereotipadas y reconociendo la complejidad de su humanidad. Lo que nos llevó a pensar la alteridad como dice Skliar (2002) en términos de las espacialidades, que son los espacios que cada sujeto puede ocupar dependiendo de

con qué ojos sea visto, y los niños coinciden con este autor, en comprenderla desde una “espacialidad de la diferencia”, que significa “una diferencia que insiste en producir textos afirmativos, imágenes positivas acerca de la propia cultura, del propio cuerpo, de la propia identidad” (p. 113) es decir comprender al otro y a sí mismo desde la esencia sin que eso inquiete o perturbe.

Estas ideas de la diferencia, están en tensión con el imaginario establecido que los niños viven a diario en la discriminación explícita; ellos se resisten y han tejido otras ideas basados en otros discursos como el de los derechos, negándose a aceptar el imaginario más fuerte en la sociedad.

### **Diferencia desde una identidad determinada**

Antes de iniciar con esta significación quisiéramos mencionar que, si bien está relacionada directamente con un grupo poblacional que se ha catalogado en la sociedad como la comunidad afrocolombiana o afrodescendiente, no los llamaremos así en este escrito, ya que los niños y niñas que nos permitieron comprender mejor la diferencia desde este lugar, no se sienten identificados o al menos no todos con esta etiqueta. Decidimos preguntarles directamente cómo querían ser llamados en la tesis, en una conversación que se cita a continuación.

*“Investigador: ¿cómo llaman a las personas de color de piel oscuro?”*

*Andreisa: negro*

*Johan: negro*

*Ferley: morenos*

*Johan: chocolates, quemados*

*Jazmín: horribles*

*Investigadora: Nosotros les preguntamos porque queremos consultar ¿Cómo los nombramos en la tesis? Ya que hay información que es puntual sobre ustedes como su amistad, la música que les gusta, entre otras cosas.*

*Ferley: a mí que me llamen por mi nombre, yo me llamo Ferley, sí, porque negro es el uniforme mire, nuestra piel es como café*

*Andreisa: Chocoano*

*Johan: A mí me gusta Afro*

*Jazmín y Evelin se quedan calladas, al preguntarles directamente, dicen Afro, aunque la verdad percibo que no se sienten muy cómodas (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019)*

Debemos reconocer que decidimos hacerles esta pregunta a los niños porque consideramos que puede ser una contribución a una etiquetación histórica, pero encontrábamos problemas en la escritura porque no queríamos caer en la invisibilización de ellos como grupo etario ni desconocer la importancia que había en el proceso de investigación en este proceso. Aunque es un aspecto que sigue generando tensión en nosotros.

Como se evidencia en la cita, también es un tema difícil para ellos, porque no quieren sentirse etiquetados y en el caso de Ferley se resiste a ser llamado a través de una palabra que lo defina y lo ponga en un espacio determinado, igual que Evelin y Jazmín que, aunque no dan una respuesta clara, se adhieren a una opción sin querer hablar mucho al respecto. Mientras que Andreisa y Johan si están muy seguros de cómo quieren ser nombrados y de hecho lo defendieron durante la conversación. Teniendo en cuenta esta situación y en pro de tratar de ser respetuosos con todos los niños y niñas, decidimos que trataremos la categoría como una “identidad determinada” sin hacer referencia a un rasgo específico porque consideramos que todo lo que tratamos con ellos está ligado a su forma



de vida, a sus prácticas culturales y su cuerpo como territorio de expresión y también de múltiples significados.

Aclaremos que Ferley no permitió ser llamado tampoco con un seudónimo por lo que se pidió el permiso a su abuela para que su nombre apareciera en la tesis tal como él lo pidió. Por eso quisiéramos iniciar por esta referencia al lenguaje como un vehículo que es capaz de abrir las puertas a la discriminación o a la inclusión, para ello queremos mostrar esta conversación

*Investigador: por ejemplo, si yo voy por la calle y digo ¿allá va ese niño negrito, les gustaría?*

*Andreisa: uy, usted dice eso allá en el barrio y lo cogen a golpes*

*Ferley: no, es que donde me diga eso le pego, le digo que negro es el color de la chaqueta, lo cojo a puños (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019)*

Esta tensión nos permitió ver el sentido que toman las palabras dependiendo del contexto en que sean nombradas, como veremos más adelante en algunos de los relatos de los niños y como lo observamos en sus conversaciones cotidianas, la palabra “negro” no la sentían como ofensiva o discriminatoria, es más la consideran una palabra de afecto o cariño, tanto entre ellos como en su barrio, pero al decirla una persona ajena a esa realidad la sentían hostil. Observamos que mientras en un contexto la palabra negro, significa bienvenida y pertenencia a un grupo, en el otro representa la separación de la generalidad del mismo, es decir representa la discriminación.

Por ello comprendimos que el lenguaje en este contexto deja de ser solo un código para nombrar el mundo, y pasa a cumplir un papel fundamental en el magma de las significaciones al tener una carga histórica y social (Castoriadis 1997) que ratifica y

alimenta las ideas y las acciones de aceptación o discriminación, y que están condicionadas a los espacios y a las personas que las dicen. Reconocemos la potencia del lenguaje, ya que la palabra “negro” refiriéndose a la persona, como muchas otras tiene un contenido histórico y social que emerge con tan solo nombrarla, dando ideas que remiten a imaginarios socialmente establecidos sobre las minorías.

Como hay palabras que pueden tener diferentes sentidos, existen otras que son precisas en su objetivo como se relata en la respuesta de Jazmín cuando dice que por su color de piel le han dicho “horrible” dejando ver las acciones de discriminación que viven en diferentes entornos. Y que quizás nos llevan a comprender como una estrategia de defensa estar juntos para ser más fuertes frente a las mayorías con las que conviven cotidianamente. Durante el trabajo de campo fue claro que Andreisa, Jazmín, Evelin, Ferley y Johan compartían la mayoría de las actividades y poco se relacionaban con los demás niños, como se aprecia en este relato.

*Les pedimos hacer grupos para hacer la actividad de la encuesta. En este momento Andreisa, Johan, Ferley, Evelin y Jazmín rápidamente cogen sus sillas y hacen un círculo, y observo que ellos siempre se hacen juntos y no contemplan la posibilidad de trabajar con otras personas (Diario de campo 5, Abril 5, 2019)*

Estaban siempre juntos, comían juntos, trabajaban juntos, aunque no se percibían malas relaciones con los otros niños, ni algún tipo de discriminación al menos evidente, ya que compartían algunas actividades sin dificultad. Era cotidiano ver al grupo de Investigadores Junior dividido en dos, un subgrupo compuesto por: Andreisa, Evelin, Jazmín, Johan, Ferley y Samuel y el otro subgrupo, conformado por los demás niños. Al

preguntarles por esta situación, ellos dijeron que se sentían bien porque son primos y surgieron respuestas como la siguiente: *“Jazmín: mi mamá dice que es más chévere vivir así entre nosotros, porque para cada negrita está su negrito”* (Diario de campo 5, abril 5, 2019).

Identificamos aquí la importancia de los discursos y prácticas de la familia en relación con la herencia cultural y la manera como se busca mantener la comunidad unida como un gesto de defensa, que a la vez marca una diferencia entre unos y otros, convirtiéndose en una forma de relación con las demás personas en diferentes contextos. Esto hace parte de su imaginario, ya que si bien, comparten espacios y actividades con otros niños, tienen la idea arraigada de que, preferiblemente deben estar juntos porque es mejor, por ende, las interacciones con los demás tendrán ciertos límites, lo que se refuerza con las experiencias de discriminación vividas en el colegio principalmente.

Reconociendo que el hecho de que los niños se sientan cómodos de esta manera, refleja una discriminación estructural que es implícita y que esta cimentada en un modelo multicultural, en el que dos grupos culturalmente diferentes comparten espacios determinados, pero se mantienen en una relación de lejanía y no reconocimiento de cada grupo como un par válido para el diálogo y la construcción colectiva.

Por lo cual los niños y las niñas al reconocer y aceptar esa relación jerarquizada y multicultural establecida socialmente, se sienten más cómodos al estar con aquellos a quienes consideran iguales. Aceptación que se da en todos los involucrados de esta relación.

Esta idea se refuerza en su cotidianidad con experiencias de discriminación, tema que para nosotros no fue fácil de abordar, como se evidenció el día que Tania manifestó su inconformidad porque en su colegio, los compañeros se burlaban de los niños y niñas de este grupo identitario: *“En ese momento, aunque quisiera seguir hablando del tema, noto que Andreisa, Evelin, Jazmín y Ferley se sienten incómodos con la conversación, bajan la mirada y no participan”* (Diario de campo 6, abril 12, 2019).

Reconociendo que es difícil porque ellos son muy cercanos a esta situación, ya que viven experiencias poco gratas en relación con su color de piel constantemente, como nos cuenta Evelin en una conversación más cercana: *“Evelin: mis compañeros del colegio cuando llego al salón me dicen ya llegó la oscuridad”* (Diario de campo 7, Mayo 3, 2019). Es un tema sensible del que no quieren dar mayor información y en el que ponen un límite cuando una conversación llega a ese lugar, por ejemplo, Ana constantemente evitó hablar del lugar de origen de sus padres o de su relación con ese lugar y la familia que aún vive allí.

Considerando que, en este caso, aunque también estábamos abordando el tema del rechazo como en la categoría anterior, era aún más complejo porque se trataba de una discriminación que tiene un trasfondo histórico y social que se arraiga en la sociedad actual. No se trata solo de un lugar en el que se sienten rechazados, sino que significa una experiencia de vida en general marcada por la discriminación a razón de su identidad cultural. Esto nos llevó a pensar también en los compromisos éticos que implica abordar estos temas con niños y niñas que pertenecen a comunidades históricamente

discriminadas, la delicadeza con la que se deben abordar estos temas, para no lastimarlos o re-victimizarlos.

Por otro lado, identificamos que uno de los espacios en los que se configura y fortalece la identidad de este grupo es el barrio, y los elementos principales son la música y el baile. Pudimos conocer esto cuando en las actividades se dio la posibilidad de escuchar música. Ellos mostraron que si bien escuchan otros géneros musicales no son tan significativos, como la champeta, la salsa choque o el reggaetón.

*Andreisa puso una canción en un género que considero es champeta, la canta y la baila y dice “esa fue la nueva que salió en el barrio. Me gusta, es un pegadito.*

*Madeline ¿qué es un pegadito?*

*En ese momento Johan y Samuel empezaron a bailar, mostrándonos como era. Ana se levantó y entonces nos explicaron cómo se bailaba en pareja, es una canción que tenía unos sonidos contundentes con los que la cadera se mueve en cada golpe. Evidentemente es un baile sexualizado, que para nosotros la verdad fue poco incómodo verlos moverse de esa manera, pero cuando los observamos es claro que para ellos no tiene esa connotación si no que es un baile propio del lugar donde viven (Diario de campo 13, Agosto 9, 2019)*

El baile es un elemento fundamental para la cotidianidad de este grupo de niños y niñas; es un motivo de alegría, pero también es un rasgo propio de su cultura que los distingue de los demás y ellos lo saben muy bien y, en este sentido, les brinda un reconocimiento, por su forma de bailar y sus gustos musicales, generan admiración en los demás y de esta manera se sienten reconocidos; por ello les encanta bailar y mostrar sus habilidades en este arte. El baile además nos permitió conocer un poco más de las dinámicas del barrio cuando los niños nos contaron sobre las discotecas.

*Andreisa: en el barrio hay cuatro rockolas, está la de Dilma, la de Carlos, la de mi papá, la de Elena la chismosa (risas) eso dicen.*

*Johan: si es chismosa.*

*Andreisa: eso dicen, pero si es chismosa. Una es para blancos, una para negros y una para aventureros.*

*Madelein: ¿Quiénes son los aventureros?*

*Johan: los de Buenaventura*

*Madelein: ¿y la de tu papá de qué es?*

*Andreisa: es de todos, es que se puede entrar a todos (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019).*

Los niños nos cuentan que en el barrio hay unas dinámicas, si bien viven juntos en barrios de la localidad, dentro de ellos hay unas clasificaciones de grupos según el lugar de procedencia, también relatan que hay competencias de baile y en ocasiones hasta peleas por este tema.

*Andreisa: y allá bailan y también se pelean*

*Johan: se cogen a machete*

*Madelein ¿y por qué pelean?*

*Johan: porque, quieren, pueden y nos le da miedo” (Diario de campo 15, septiembre 6, 2019).*

Los niños enfatizan en la violencia que se vive en las discotecas, y mencionan que muchas veces las peleas se dan por el baile, al parecer pelean porque alguien baila mejor o peor. Notamos que el baile es una práctica cultural e identitaria importante, que tiene un lugar específico, y que genera unas interacciones específicas. Si bien ellos representan una diferencia frente a una mayoría, en el barrio también se distinguen por otros rasgos que los identifican, lo que nos muestra que la diferencia en este sentido no se marca con

el ánimo de discriminar, sino de compartir con personas que se sienten más cercanas en gustos y prácticas.

Reconocimos cómo la música también se convierte en una forma de expresar las ideas que hacen parte del mundo imaginado, la música entendiéndola como un medio de expresión y coincidimos con Solares (2018) quien basada en el trabajo de Gilbert Durand afirma que “la música involucra de inmediato una vivencia, cuerpo y sentimientos. La música toca no solo a nuestro intelecto sino nuestra memoria, nuestros recuerdos más profundos” (p.130) por eso la música es un medio de simbolización para expresar la relación del sujeto con el mundo que lo rodea. Consideramos que la música nos permitió entender aún más la relación de los niños con el concepto de la diferencia a partir de compartir de diferentes tipos de música, particularmente aquella que alimenta, afirma o crea diferentes formas de comprensión de los sujetos. La música también es instituida, pero al mismo tiempo es instituyente.

En este caso la música es identidad genera sentido de pertenencia en los niños por las experiencias que viven en su barrio y en sus familias. Y los diferencia, pero se sienten orgullosos por ello y compartir estos espacios musicales, les permitió ser más espontáneos.

De este lugar desde el que se comprende la diferencia, se puede percibir que las relaciones se tejen desde lógicas multiculturales en donde no existe una relación de equidad sino de aparente integración, en donde dos grupos humanos comparten ciertos espacios, pero sin llegar a un diálogo verdadero entre las diferentes formas de ser y estar

en el mundo (Guido, 2010). Y los niños y niñas lo aceptan como algo natural, lo que consideramos que se legitima por las dos partes, porque para unos es más cómodo y para los “otros” es más seguro.

Percibimos que los niños y niñas reaccionan ante situaciones de discriminación explícita rechazándolas por considerar que vulneran a las personas, pero aceptan las formas de discriminación implícita, apropiando el imaginario de que la relación entre dos grupos sociales debe tener ciertas limitaciones. Los niños de este grupo identitario además reafirman esta idea gracias a las experiencias de discriminación que viven en diferentes espacios. Y siguen encontrando en algunos rasgos de su cultura como la música y el baile las vías de acceso y de aceptación de la sociedad dominante.

### **Diferencia y desplazamiento**

La relación diferencia y desplazamiento nos permitió reconocer un lugar desde el que la mayoría de los niños y niñas con quienes trabajamos comprenden la diferencia. Muchos de ellos provienen de diferentes zonas del país y migraron con sus familias a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida o desplazados por el conflicto armado. Debemos aclarar que en este apartado no abordaremos puntualmente las experiencias de desplazamiento que vivieron los niños, sino que nos concentraremos en cómo estas experiencias influyen en la manera como viven y experimentan su realidad actualmente desde una mirada de la diferencia entre el lugar de origen y la ciudad.



Observamos que hay niños que se sienten más cómodos en la ciudad y que sienten poco arraigo por sus lugares de origen como es el caso de Andreisa quien llegó a Bogotá, cuando era una bebé.

*Andreisa cuando se presentó dijo no saber de dónde es su mamá; sin embargo, cuando Johan se presenta, dice; “la mamá de ella y la mía son de Chigorodó”. Entonces les preguntamos si ellos conocen Chigorodó, y Andreisa dice rápidamente: a mí no me gusta ir a tierra caliente porque me da malgenio y me arranco el cabello. Johan dice: yo sí conozco, pero a Andreisa no le gusta ir (Diario de campo 1, Febrero 8, 2019).*

Ella evitó el tema de su mamá o sus raíces, se evidenció incomodidad por el tema de los lugares de origen y de la tierra caliente que manifiesta no ser nada agradable para ella porque le enferma estar allí y le produce intranquilidad. Otra forma de percibir el lugar de origen lo presenta Ferley quien manifiesta una inconformidad constante por vivir en la ciudad, y relata con mucha alegría las experiencias que vivió en Chigorodó

*Ferley dice que a los perros hay que ponerles aceite quemado para que no se les peguen las pulgas, Cornelio le pregunta que donde aprendió eso y él dice que cuando vivía en el monte, hacían eso, y que había casi 50 perros en la finca, que ellos cazaban y cuidaban la finca. Ferley dice que él va a contar la historia de la gallina que se la comió un gavián, yo le pregunto ¿si una gallina es una mascota? Él me dice que sí, que donde él vivía en el monte las gallinas eran las mascotas (Diario de campo 3, Marzo 29, 2019)*

Las experiencias que relata Ferley, generalmente hacen referencia a su experiencia de vivir en el campo, donde las dinámicas, rutinas y prácticas son muy diferentes a las de la ciudad, si bien hay otros niños que vienen de zonas rurales, los relatos de ellos se aproximan más a las narrativas de la ciudad en cuanto a los perros, por ejemplo, el perro como mascota, mientras que Ferley muestra el perro como ayudante de

las labores del campo, que tiene un trabajo allí. Él constantemente, se resistía a los relatos y formas de vida de la ciudad, mientras que los demás niños se mostraban más cercanos a ellos.

Observar estas dos formas de sentir el desplazamiento nos hizo preguntarnos si quizás unos niños se han adaptado más fácilmente a la ciudad o simplemente no quieren parecer diferentes. A raíz de un comentario de Ferley tuvimos la oportunidad de hablar este tema con los niños.

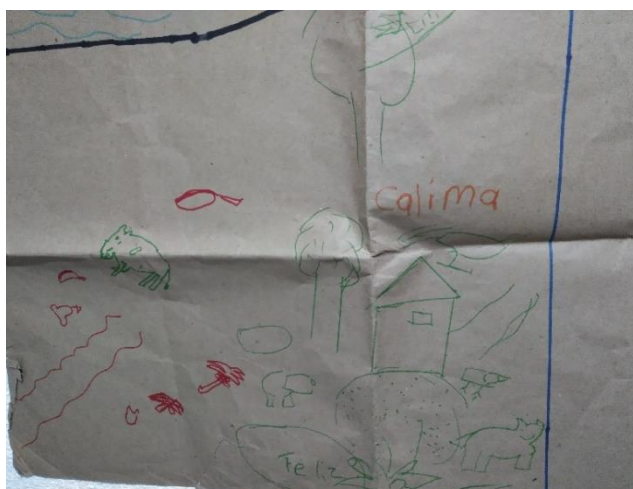
*Ferley -es mejor vivir allá, la gente en el Chocó es más amable, a mí una vez un señor me pegó con un palo en la calle.*

*Investigadora - ¿Por qué te pegó?*

*Ferley - jum, yo no sé (Diario de campo 3, marzo 29, 2019).*

Y les propusimos hacer una cartografía que llamamos “aquí y allá” para profundizar aún más en la idea de la diferencia cultural en un proceso de desplazamiento o migración interna con el objetivo de comprender cómo sienten y viven la diferencia desde esta experiencia.

En esta actividad, les pedimos a los niños que dibujarán en la mitad de un pliego de papel, su lugar de origen, con los lugares, personas o sentimientos que recordarán y tuvieran un significado especial para ellos. Notamos que las emociones



*Ilustración 13. Fotografía de una cartografía 1*

que despertaban los lugares de nacimiento o de origen en los niños, son positivas; amor, felicidad, alegría, etc.

*Investigadora: ¿por qué te viniste para Bogotá?*

*Jazmín: mi mamá no quería que me criara allá, ella dijo que allá son malas mañanas, por eso nos vinimos para acá, pero acá se separaron mis papás (Diario de campo 10, Junio 21, 2019).*

La razón que expone Jazmín deja de manifiesto los complejos ambientes que se viven en zonas alejadas de las ciudades, por la violencia y la falta de oportunidades para una vida digna, lo que hace que las personas busquen mejor calidad de vida. Sin embargo, ella asume que llegó a la ciudad por decisión de su mamá, aunque no lo disfrute porque acá se separaron sus papás y además extraña a su abuelo que vive en Apartadó. Observamos que el desplazamiento en la mayoría de los casos está acompañado de experiencias negativas en los lugares actuales que hacen difícil la adaptación.

*Son mejores los colegios allá, entran más tarde salen más temprano,*

*Ferley: No, son mejores acá, en los colegios de Chigorodó no se hace nada, ni revisan tareas, aquí sí,*

*Investigadora: Jazmín ¿Y ya tienes amigos?*

*Jazmín: Si (cambia la expresión de su cara se percibe algo de tristeza)*

*-¿fue difícil? (Aprieta la boca, baja la mirada)*

*Jazmín: mi abuelo me regaló un gato*

*- Súper y ¿todavía lo tienes? (Diario de campo 3, marzo 1, 2019)*

En esta cita vemos dos versiones de un mismo colegio, mientras para Ferley es mejor porque al parecer revisan tareas y los horarios son más largos, esa es precisamente la razón que da Jazmín para considerar que es mejor estudiar en Apartadó; esta visión de la diferencia entre un lugar y otro está mediada también por los gustos e intereses de los

niños y niñas. Otro aspecto que debemos mencionar es cómo Jazmín pone un límite a la conversación cuando se pregunta por los amigos del colegio, como en otras ocasiones, lo podemos interpretar dado el contexto, como que no desea hablar de esta experiencia que ha sido difícil para ellos como es la adaptación al entorno escolar.

Podemos ver cómo la ciudad representa un lugar que brinda mejores oportunidades que las que tienen en sus lugares de origen, esa es la razón que les dan sus padres y familiares del porqué están acá, pero esta idea imaginada de la ciudad contrasta con la multiplicidad de experiencias, muchas de ellas negativas, que hacen que algunos niños como el caso de Ferley se resistan a aceptarla como un lugar que haga parte de su identidad.

Notamos que la diferencia en este caso se siente en doble vía, ellos llegan a un lugar que es nuevo y diferente de lo que conocieron desde pequeños, pero, además, ellos son diferentes para las personas que viven aquí, y por las experiencias vividas, lo reconocen y lo sienten.

Las circunstancias en las cuales se dio el desplazamiento, si hubo algún tipo de violencia, la edad, las personas que lo movilizaron, definen en gran medida la manera cómo se percibe el lugar actual, con mayor o menor apropiación, apertura y cariño. Lo que genera unas ideas sobre los dos lugares.

*Investigadora: ¿ustedes dónde nacieron?*

*Johan: en Chigorodó*

*Jazmín: en Apartadó*

*Ferley: no sé*

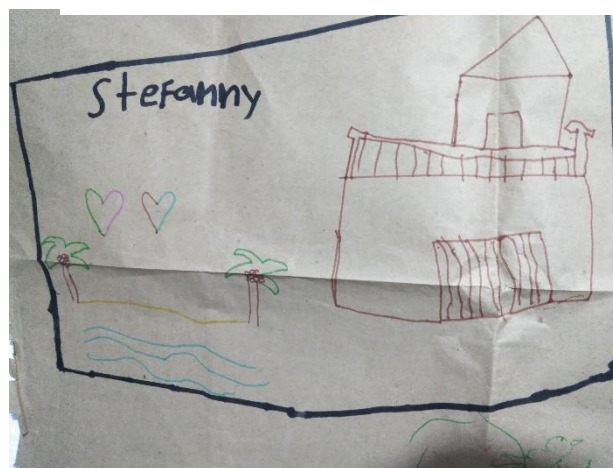
*Andreisa: En Medellín, pero me enfermé y me trajeron para el hospital de Meissen y desde ahí no he vuelto (Diario de campo 10, Junio 21, 2019).*

Al dibujar el lugar de origen Andreisa empezó a dibujar el Hospital de Meissen, se percibe que Andreisa al llegar muy pequeña de su lugar de origen, no tiene ningún vínculo especial con ese lugar, ella se siente Bogotana, pertenece a este contexto, y no siente que sus raíces estén allá, porque toda su experiencia de vida ha sido acá, y eso se refleja en la manera cómo se expresa de ese lugar y en el silencio que mantiene cuando se habla del tema.



*Ilustración 14. Fotografía de una cartografía 2*

*[...] de repente cuando todos los niños estaban dibujando, él dijo a mí me gusta Calima y yo le dije y eso que lugar es? Y me dijo: pues Calima así que empezó a dibujar una casa, un río, y varios árboles, me contaba que uno era un árbol de limón, otro de guayaba y otro de mango y me explicó que son diferentes porque el tamaño del árbol y la hoja son diferentes dependiendo de la fruta. Jazmín me contó, que lo que más le gusta de Apartadó es la playa, que iba con su papá y él le estaba enseñando a nadar porque le tenía miedo al agua y la cogía y se metían bien adentro del mar, además que extraña a*



*Ilustración 15. Fotografía de una cartografía 3*

*su abuelo porque él le compra muchos regalos. Y dibujó un corazón en la playa (Diario de campo 10, junio 21, 2019)*

Mientras que en este último relato se percibe cómo el lugar de origen es el que moviliza en la mayoría de los niños los sentimientos más significativos de su vida y de su identidad; hacer estos dibujos les generó mayor alegría y tranquilidad, se percibe el arraigo y el sentido de pertenencia que tienen por su lugar de nacimiento, por los lugares y el estilo de vida que llevaban, además de un poco de nostalgia por recordar a sus familiares que aún están allá y sus experiencias en ese lugar.

El lugar en el que viven ahora, por el contrario, despierta emociones y recuerdos de experiencias no tan amigables al menos para la mayoría, se observan dibujos como el de dos niñas o mujeres, y un niño con un arma apuntándoles y una palabra abajo que dice “muerte”.

*Andreisa: pelean por todo es aburrido, solo piensan en pelear y matar*

*Johan: uy si, con machete y pistola le dan pum pum en la cabeza y lo mata, adiós*

*En ese momento veo que Ferley dibuja unas figuras geométricas que parecen una L y una C y le pregunto ¿qué es eso? mi casa y la fundación y le digo ¿y no vas a dibujar otro lugar donde te guste ir? Ferley: no, no me gusta ir a ningún lado (Diario de campo 10, junio 21, 2019).*



El dibujo del niño matando es una representación de la realidad del

*Ilustración 16. Fotografía de una cartografía 4*

barrio, es una imagen que da cuenta de las ideas sobre Bogotá, como un lugar violento

que genera miedo y provoca muerte. Y el dibujo de Ferley es una muestra de los sentimientos, emociones, actitudes y sentidos que evocan en él el lugar actual, como un lugar que no lo acoge, en el que no se siente cómodo, excepto de la casa y la fundación. En el lugar actual los sentimientos se refieren a la tristeza y el miedo, manifiestan que son lugares en los que no se sienten protegidos, ni felices.

*Johan hace un garabato con marcador rojo, parece más como un rayón, le pregunto ¿qué es eso? no me contesta, se aleja a poner música y no dibuja nada más. (...)*

*Andreisa: por el bar de mi casa es peligroso a mí me da miedo salir a la calle, ahí abajo hay solo marihuaneros*

*Ferley coge un lápiz y escribe triste. Andreisa me pregunta ¿puedo escribir miedo? Le digo: claro puedes escribir lo que tú quieras y sientas (Diario de campo 10, junio 21, 2019).*

Como ellos nos han contado, el barrio en el que viven es un lugar peligroso y eso les genera miedo y tristeza, y esto lo sentimos como una muestra de desesperanza. Si bien Ferley no nos contó mucho sobre su historia, al finalizar la sesión cuando empezamos a poner música, él dice que quiere poner la canción el “hijo de la coca” de Uriel Henao esta es una canción que relata la vida de un niño al que le mataron sus padres en el conflicto armado y que se dedicó a trabajar raspando coca y así fue como sobrevivió, los otros niños dicen que Ferley siempre pone esa canción, por lo que uno puede inferir que esta es una manera de expresar lo que él ha vivido a lo largo de su vida, sabemos que efectivamente sus dos padres murieron y él vive con su abuela.

Encontramos un contraste de experiencias que consideramos marcan las percepciones de los niños sobre las diferencias de los dos lugares, como se evidencia en el relato de Jazmín:

*Le pregunto a Jazmín por su dibujo y dice me gusta el centro comercial, la vez pasada fuimos a Centro mayor y comimos una pizza inflada y llegamos como a las 9 Entonces les pregunto a los otros ¿a ustedes les gusta el centro comercial?*

*Andreisa: a mí no, nunca me han llevado a un centro comercial así chimbita*

*Ferley: muestra un gesto de desinterés con su cara y no me responde la pregunta*

*Tocayo: a mí si me han llevado, pero no me gustan los señores que viven ahí (Diario de campo 10, junio 21, 2019)*

Frente a la ciudad Jazmín puede contar experiencias que ha disfrutado como visitar un centro comercial, ella da cuenta de una experiencia de desplazamiento más amable, aunque extraña el lugar de donde viene, su vida ha sido buena en la ciudad. Mientras que los otros niños o no han tenido la oportunidad de conocerlo o es algo que no es de su interés como Ferley y Johan porque no hace parte de sus gustos e intereses. La ubicación en un espacio social determinado también condiciona las ideas que se tejen sobre ese lugar y las comparaciones que se puedan hacer con otros espacios.

En este caso la diferencia por los lugares de origen se siente de una manera cercana, porque casi todos pueden empatizar con la experiencia del desplazamiento, se apoyan y no se juzgan de ninguna manera, por el contrario, refuerzan las ideas que tienen sobre la ciudad tejiendo un imaginario sobre ella que está basado en un modelo multicultural ya que lo consideran un lugar que los segrega, los limita y los hace sentir diferentes desde una lógica de discriminación.

Para finalizar este capítulo quisiéramos puntualizar que los análisis y hallazgos que se hicieron sobre lo imaginario, en su mayoría se dieron a través del lenguaje representando como una expresión discursiva del imaginario que se desveló en



conversaciones cotidianas en las cuales los niños expresaban sus ideas de forma espontánea, y también a través de la música, entendida como elemento discursivo que nos permitió conocer sus ideas de la diferencia, al comprenderla como un vehículo de expresión. Al mismo tiempo que la música es parte activa en la institución y el mantenimiento de ciertos imaginarios, por ejemplo, las canciones que muchas veces los niños compartieron con nosotros relataban situaciones violentas de los barrios que concuerdan con los relatos de lo que pasa en su barrio. Ellos disfrutaban ver los videos y cantar las canciones lo que sentimos reafirma la idea de que el barrio es un lugar violento y de alguna manera se deben adaptar a esa realidad, aunque no sean felices de esta manera.

## **Conclusiones**

A continuación, estableceremos algunas ideas a modo de conclusión sobre este estudio y además dejamos abiertas cuestiones que consideramos merecen ser tratadas en próximas experiencias investigativas.

Coincidimos con las investigaciones anteriores que estudiaron los imaginarios sociales de niños y niñas en que estas significaciones están compuestas de emociones y deseos y que es a través de ellos como podemos acercarnos a comprender el mundo imaginado en la infancia. La manera en la que el investigador puede acercarse a estas ideas y emociones será diferente dependiendo del grupo de niños y niñas con quienes trabaje, recomendamos antes de ello conocerlos en encuentros cotidianos y escucharlos

ya que ellos pueden brindar las mejores técnicas de recolección de información para el estudio.

Estamos seguros de que acercarnos a los imaginarios de la diferencia desde los múltiples lugares en los que se posicionan los niños en su vida cotidiana, el barrio, el colegio, la familia, etc. Nos permitió comprenderlos de una manera mucho más compleja ya que reconocimos las realidades que atraviesan y cuáles son las ideas que tejen alrededor de ellas. Lo que consideramos que es más potente que hacerlo desde unas categorías culturales establecidas o proponiendo actividades desde nuestra comprensión al respecto, como lo pensábamos al iniciar este estudio.

Desde el inicio pensamos que el dibujo y la imagen nos permitirían lograr nuestro objetivo con mayor precisión, Sin embargo, si bien fue un elemento importante que nos brindó posibilidades de comprensión, fue realmente en los diálogos cotidianos con los niños y a través de la música en donde encontramos la forma más adecuada para abordar este tema. Por eso creemos que el investigador debe ser muy cuidadoso al pensar en las formas tradicionales en las que comprendemos la construcción de conocimiento en la infancia y crear espacios con mayor apertura y disposición para facilitar que ellos propongan las formas de expresión en las que sienten mayor comodidad y libertad, lo que con seguridad permitirá conocer información genuina.

Las instituciones que consideramos tienen mayor influencia en la configuración de los imaginarios de los niños y niñas con quienes trabajamos son: el barrio, la familia y el colegio, cada uno de ellos con una connotación diferente. En el barrio y la familia

surgen las ideas que son más aceptadas y que tienen mayor influencia en la manera como los niños y niñas comprenden el mundo; mientras que, al colegio, lo cuestionan constantemente, no están de acuerdo con las situaciones que suceden allí y cómo estas, muchas veces son validadas o ignoradas por los adultos.

Analizar los imaginarios con los niños y las niñas, nos permitió apropiarse aún más las posturas de la interculturalidad desde la práctica en la vida cotidiana. Notamos que seguíamos posicionados desde lógicas y espacios multiculturales; en tanto investigadores, esto nos permitió una transformación en la manera de comprender la diferencia. Entendimos que todos nos posicionamos desde diferentes lugares y enfoques, en diferentes momentos, situaciones y ante diferentes personas, en estas condiciones, podemos, discriminar, aceptar, rechazar, dialogar, negociar o ser empáticos. No pensamos y actuamos de una sola manera.

Por ende, nuestra conclusión es que los imaginarios de los niños y niñas no están ubicados en solo un enfoque de comprensión, sino que transitan por la discriminación explícita, la multiculturalidad y la interculturalidad. No podríamos afirmar que el imaginario es un constructo definido, sino que es un conjunto de emociones, experiencias y pensamientos que quizás para cuando terminemos de escribir esta tesis ya hayan cambiado considerablemente, porque el imaginario es móvil. Entonces, nos parece problemático intentar decir que el imaginario es de esta u otra manera; tratamos de analizar y concluir algunos aspectos, pero no nos sentimos cercanos a las definiciones precisas que se dan en algunas investigaciones que tuvimos como referencia.

Lo que sí podemos mencionar es que consideramos que, si bien existen imaginarios que los niños apropian de la institucionalidad con más facilidad, hay una tensión y resistencia constante que surge desde la autonomía coincidiendo con lo que plantea Vanegas (2016) en que los niños y niñas también toman postura en el marco de la socialización, acatando o alejándose de patrones impuestos desde la institucionalidad, evidenciando que hay una toma de decisiones al respecto. Además reconocemos la generalización como un elemento presente para la construcción de lo imaginario como lo plantean Turrent y Villaseñor (2009), generalización que se da a partir de las experiencias vividas.

En contravía de nuestras ideas preconcebidas, no identificamos en los medios de comunicación una fuente importante en la constitución de los imaginarios de los niños, no pretendemos decir que no existe esta relación, solo que la dinámica de esta investigación no nos permitió establecerla, pero podría ser interesante de profundizar en otras oportunidades en las que se aborde este tema.

Frente a la diferencia, evidenciamos que, si bien se percibe la perpetuación de ideas sobre la diferencia, la diversidad y la otredad propias del legado histórico de discriminación del país, también se vislumbran nuevos aportes de los niños y las niñas a otras maneras de percibirla, pensando en nuevas formas de relación y de comprensión, a través de la reflexión sobre sí mismo. Esto es coherente con una de las conclusiones a las que llegamos en los antecedentes.

Respecto a la participación y la colaboración, podemos decir que profundizar en la compleja relación participación, poder y autoridad, nos llevó a identificar otros elementos presentes en los ambientes participativos, como son la mediación compartida, la reflexión y los cuestionamientos constantes de todos aquellos que participan, para poder transitar de posturas de control y disciplina históricamente aceptadas en la relación adulto niño, hacia espacios de diálogo y concertación en los que todos tienen poder y liderazgo. Consideramos que esta relación puede ser analizada a mayor profundidad desde lógicas de participación.

Coincidimos con Clemente (2017) cuando afirma que la etnografía en colaboración genera tensiones y que estas tensiones son una potencia para generar reflexiones sobre el espacio propio y del otro, podemos decir que estas reflexiones no solo fueron sobre la investigación, sino que atravesaron nuestra forma de comprender e interactuar con el mundo en diferentes esferas de nuestra vida. Por eso en una etnografía en colaboración son fundamentales la flexibilidad y la apertura a la incertidumbre, elementos que reconocemos complejos por las lógicas de la misma formación en investigación que implican el control sobre cada cosa que pasa en campo.

Fuimos conscientes de la asimetría y la jerarquización que se vive en espacios educativos como describe Valdivia (2017) y comprendimos que es complejo intentar salirse de la comodidad que brindan para los adultos estas formas de relación. Más allá de los espacios configurados de esta manera, el mayor reto está en la contribución que puede hacer el adulto para reconfigurarlos. Un aporte que podríamos hacer en este sentido es usar como herramientas, la disposición, el diálogo y la reflexión constante.

En coherencia con lo anterior, consideramos que espacios de educación no formal como la Fundación Proyecto de Vida tienen mayor flexibilidad y facilidad para a construir relaciones horizontales con los niños y niñas en los que se abran espacios de participación y diálogo intergeneracional. Consideramos que esta experiencia puede ser una base sobre la cual seguir construyendo proyectos de participación y colaboración con la infancia.

Como dice Guerrero (2017) “crear significados de manera colaborativa” es quizás una de las mayores potencias de la etnografía en colaboración metodológica. A nosotros nos permitió reevaluar y apropiarnos aún más de la teoría, pero también cuestionarla y buscar otras formas de comprensión. Buscar en lugares inesperados aquello que deseábamos conocer y dejarnos guiar por los niños y niñas para llegar a esa construcción colectiva.

Los postulados de Duque (2011) nos dieron una ruta para acercarnos a los niños y comprenderlos como sujetos fuertes con capacidad de liderar y de agenciar. Al finalizar este camino podemos decir que fue una piedra angular para este proyecto, el interactuar con los niños desde esta mirada; en todo momento, nos permitió colaborar con ellos desde el lugar en el que se sentían cómodos, lo que es potente para analizar con mayor profundidad los diferentes campos del saber.

## Bibliografía

- Agudelo, A. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 1-18.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Antolinez, I. (2011). Contextualización del significado de educación intercultural, a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 1-33.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Campos, A. H. (2017). *Ideas para cambiar el mundo, imaginarios de niños y niñas sobre su rol como sujetos de transformación social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Maestría en infancia y cultura .
- Carretero, A. (2001). El poder de los imaginarios sociales: una reflexión filosófico-sociológica en torno a la legitimación de la dominación en las sociedades posmodernas. *Comunicación y sociedad*, 45-61.
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de educación* , 17-44.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Tusquets Editores .
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario Social instituyente . *Zona Erógena*, 1-9.
- Cegarra, J. (2012). fundamentos teóricos y epistemológicos de los imaginarios sociales. *cinta moebio* , 1-13.
- Clemente, Á. (2017). Reflexiones sobre el conocimiento producido por niños, niñas, adolescentes y profesores jóvenes en una etnografía en colaboración. En Guerreiro, A, Clemente, Á, Milstein, D, & Whitney, M, *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes* (págs. 25-48). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .
- Clemente, A, Whitney, M, Guerrero, A, Higgins, M, & Milstein, D. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila Editores.
- Clemente, W. G. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Argentina: Miño y Davila Editores.
- Cornelius, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 1-9.
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre infancia III. Sujetos de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica . *Perfiles Educativos* , 192-207.
- Dijk, V. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 23-36.

- Duque, P. (Enero-Junio de 2011). Niños colombianos viviendo migración parental. Agencia, voces y perspectivas. *Textos y Sentidos*(03), 10-29.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & sociedad*, 2, 170-185.
- Fleir, R. (2010). Intercultura y educación. *Centrod de estudios avanzados* .
- Fundación Proyecto de Vida. (2019). *Marco Conceptual Fundación Proyecto de Vida*. Bogotá.
- Gaitan, L. (2006 ). La nueva sociología de la Infancia, apuntes de una mirada distinta. *Politica y sociedad*, vol. 43 9-26.
- Gandulfo, C. (29 de Junio de 2016). "Hablan poco Guarani, Saben mucho": Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingue de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, pp.79-102.
- Gómez, Castro, & Aguadez. (Octubre-diciembre de 2018). La publicidad con ojos de niño: imaginarios infantiles y construcción crítica. *Aula Abierta*, 47(4), 471-480.
- Gómez, Muñoz, Rengifo, & Restrepo. (11 de noviembre de 2015). Miradas de los estudiantes frente a la diversidad social: apuestas a la consolidación de una escuela que se despoje de estratos. *Plumilla Educativa vol 16.*, p. 168-191.
- Gros, H. (1986). La historia de los derechos humanos en America Latina . En H. Gros, *Los derechos economicos, sociales y culturales en el sistema interamericano* (págs. 361-373). Universidad Texas: Libro. libre .
- Guber, R. (2001). *La entografía, metodo, campo y reflexividad* . Buenos Aires, Barcelona, Caracas, Guatemala, Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, A. (2017). Dialogar y producir alteridad. un episodio de trabajo de campo con una niña en Colombia. En Guerrero,A, Clemente, Á, Milstein, D, & Whitney, M, *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnograficos con niños, niñas y adolescentes* (págs. 157-176). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D., & Whitney, D. (2017). *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Editorial Pontificia Univesidad Javeriana .
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro . *Pedagogia y Saberes* , 65-72.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbolica a la participación autentica . *Unicef*, 1-48.
- Heise, M., Tubino, F., & Ardito, W. (1994). Interculturalidad un desafío. *CAAP, Lima*, 7-22.
- Herrera, D. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda.



- Hospital Vista Hermosa. (2016). *Diagnóstico local con participación social, Ciudad Bolívar*. Bogotá: Secretaria Distrital de Salud.
- Marin- Diaz , D. L., & León-Palencia, A. C. (2018). *Infancia, balance de un campo discursivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Milstein, D. (Agosto de 2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de Antropología*(9), 49-59.
- Mundaca, R. F. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de Coquimbo Chile. *Temas de educación*, 20(1), pp.123-141.
- Muñoz, E. (septiembre de 2015). Construcción del imaginario sobre la diversidad cultural. un estudio desde el discuso en los niños y niñas del municipio de Rioacha . *Boletin virtual.*, 4-9, 40-51.
- Pérez, k. (2005). *Imaginario social construido por niños y niñas mapuches: reflejo de una cosmovisión*. Universidad de Chile. Santiago: Magister en educación.
- Pérez-Brignoli, H. (2017). Aculturación, transculturación, mestizaje: metáforas y espejos en la historiografía latinoamericana. *Cuadernos de literatura Vol. XXI N° 41*, 96-113.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimiento da infancia*. Rio de Janeiro: Graphia Pulido .
- Rappaport, J. (2007). Mas alla de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 197-229 vol. 43.
- Red Internacional de Etnografía con Niñas, N. y. (2018). Una aproximación a los estudios etnográficos con niñas y niños en Colombia. En A. .. Meo, *Panaroma sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2016* (págs. 78-116). Buenos aires, Argentina: Red Internacional de Etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Sabogal, Y. (2019). *Imaginario sociales de un grupo de niños y niñas emberá acerca de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saenz, J., & Saldarriaga , O. (1997). *Mirar la infancia: pedagogia moral y modernidad en Colombia* . Bogotá: foro nacional por COlombia, uniandes, Universidad de Antioquia y Clio .
- Salud, S. D. (2017). *Análisis de condiciones de calidad de Vida, salud y enfermedad. Localidad Ciudad Bolívar*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O ... ¿ y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79*, 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía Vol. XVII, N. ° 41*, 11-22.

- Solares, B. (2018). *Gilbert Durand, escritos musicales. La estructura musical de lo imaginario*. México : Anthopos.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad, ¿ la (des) construcccion del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Bogotá: Editorial Magisterio .
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y al interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú*, 51-76.
- Turrent, J., & Villaseñor, M. (Julio de 2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia. *Zona Próxima*(10), pp. 80-103.
- Valdivia, A. (2017). posicionamientos adolescentes en una experiencia etnográfica y de intervención educomunicativa. tensiones y alteridades con el mundo adulto. En A. Guerrero, Clemente, Á, Milstein, D, & whitney, M, *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes* (págs. 73-96). Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- Vanegas, J. (2016). La mirada del otro ayuda a construirme, estudio de imaginarios sociales.
- Vasco, L. (Enero-junio de 2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*(6), 19-52.
- Vásquez, m. (2018). Degeneración y mejoramiento de la raza:¿higiene social o eugenesia? Colombia,1920-1930. *História, Ciências, Saúde Rio de Janeiro*, v.25, 145-158.
- Vega, M. G. ( 2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? *Investigación & Desarrollo*, vol. 13,(núm. 2), pp. 296-317. Recuperado el 26 de junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813204>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.