



¡PARTICIPO Y LIDERO!

**SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA EN EL
ENTORNO ESCOLAR.**

Presentado por:

Ricardo Pontón Zapata

Cohorte 56

**Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Social y
Educativo**

Asesora

Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021



¡PARTICIPO Y LIDERO!

**SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA EN EL
ENTORNO ESCOLAR.**

Asesora

Yolanda Gómez Mendoza

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

Resumen

En el presente trabajo de grado se presentan las estructuras de sentido otorgadas por niños y niñas a sus prácticas en formación ciudadana, en el marco de su participación en el gobierno escolar, en su rol de estudiantes y líderes estudiantiles, indagando la manera como estas prácticas pueden ser expresión de su protagonismo, en la configuración de su subjetividad expresada en entornos escolares cercanos.

Para tal efecto, se realizó una investigación de corte fenomenológico con niños y niñas que al momento de la misma cursaban quinto grado en la IED Ciudad de Bogotá, quienes cuentan con distintas experiencias como integrantes del gobierno escolar ya que algunos participan actualmente de dicha instancia, mientras que otros han participado en cursos anteriores. En un proceso en el cual se develó la manera en que los sentidos encontrados en las prácticas de formación ciudadana en la escuela que actúan en la configuración de la subjetividad infantil y de qué manera se asiste a la expresión del protagonismo de los niños y niñas.

Palabras claves: subjetividad infantil, protagonismo infantil, experiencia vivida, sujeto

Dedicatoria

A mi madre, por su ejemplo, su lucha por todo.

A Judith, quien con su presencia cambió mi vida para siempre

A la vida que pronto traeremos al mundo.

Agradecimientos

A la Institución Educativa Distrital Ciudad de Bogotá, que al abrirme sus puertas me permiten crecer y aprender cada día más como docente, a mis compañeros docentes con quienes tengo la oportunidad de compartir conocimientos en un dialogo académico y pedagógico cada vez más nutrido, a los niños y niñas que hacen parte de la institución que constituyen la inspiración diaria de mi quehacer docente.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	6
Introducción	7
1. Problema.	9
1.1 Descripción de la situación problemática	9
1.1.1. Eje 1: Desarrollos de las políticas de infancia	10
1.1.2. Eje 2: Desarrollos en las prácticas sobre la infancia.	14
1.1.3. Eje 3: Emergencias sobre la infancia y el protagonismo infantil en entornos escolares	17
1.3. Justificación.....	26
2. Objetivos	30
2.1. Objetivo general.....	30
2.2. Objetivos específicos.....	30
3. Marco Metodológico.....	31
3.1. Enfoque y método de la investigación.....	31
3.1.1. Diseño de la Investigación.	31
3.1.1.1. Nivel epistemológico: paradigma interpretativo.	32
3.1.1.2 Nivel metodológico: perspectiva fenomenológica.	33
3.1.1.3. Nivel técnico.	35
3.1.1.3.1. Métodos empíricos.....	36
3.2. Categorías metodológicas.....	40
3.2.1. Subjetividad infantil.....	41
3.2.2. Protagonismo infantil.	44
3.2.3. Experiencia vivida.	45
3.2.4. Sentido.	47
3.2.5. Sujeto.	48
3.3. Caracterización de la población sujeto	49
3.4. Ruta metodológica	50
3.4.1. Etapa 1: descripción de la situación problemática.	50
3.4.2. Etapa 2: Diseño de la investigación.....	51

3.4.3. Etapa 3: categorías metodológicas.....	51
3.4.4. Etapa 4: entrevista fenomenológica.....	51
3.4.5. Etapa 5: Hallazgos.....	52
3.4.6. Etapa 6: discusión y conclusiones.....	52
4. Hallazgos.....	52
4.1. Existencial de relacionalidad:.....	56
4.2. Existencial corporalidad.....	59
4.3. Existencial espacialidad.....	62
4.4. Existencial temporalidad.....	66
5. Discusión.....	70
6. Conclusiones.....	78
Bibliografía.....	83
Anexos.....	89
Anexo 1: Consentimiento institución.....	89
Anexo 2: Consentimiento informado padres de familia A.....	90
Consentimiento informado padres de familia.....	90
Anexo 3: Consentimiento informado padres de familia B.....	93
Anexo 4: Instrumentos de intervención.....	95

¡PARTICIPO Y LIDERO!

**SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA EN EL
ENTORNO ESCOLAR.**

Introducción

A continuación, se presentan las estructuras de sentido otorgadas por niños y niñas a sus prácticas en formación ciudadana, en el marco de su participación en el gobierno escolar, en su rol de estudiantes y líderes estudiantiles, indagando la manera como estas prácticas pueden ser expresión de su protagonismo, en la configuración de su subjetividad expresada en entornos escolares cercanos.

Para tal efecto, los niños y niñas participantes en esta investigación actualmente cursan quinto grado en la IED Ciudad de Bogotá, cuentan con distintas experiencias como integrantes del gobierno escolar ya que algunos participan actualmente de dicha instancia, mientras que otros han participado en cursos anteriores.

Luego de realizar la exploración y análisis de las investigaciones que hasta el momento han profundizado en el tema, expuestas en el estado de la cuestión, que brindaron herramientas para formular el problema y los propósitos, en este estudio se abordó a partir de la pregunta ¿De qué manera los sentidos de las prácticas de formación ciudadana de niñas y niños en el ámbito escolar podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?

Posteriormente, gracias a la pertinencia teórica, social e institucional de esta investigación, sobresale el aporte a la construcción de conocimiento en los estudios de la niñez, teniendo en cuenta la diversidad de experiencias en cuanto a la formación ciudadana en entornos

escolares y la necesidad de explorar desde la perspectiva de los niños y niñas los significados otorgados a su participación, que se enmarcaron en un espacio específico que es el gobierno escolar, que si bien es una apuesta institucional democrática que involucra a todos actores del gobierno escolar, en éste no se le otorga a la voz infantil el protagonismo y el lugar central que debería ocupar.

En tal sentido, cabe señalar que la metodología fenomenológica permitió un acercamiento a las experiencias vividas por cada niño y niña, en consecuencia, se diseñó la investigación en tres niveles: epistemológico, metodológico y tecnológico, desde donde se abordaron los propósitos definidos, en concordancia con lo anterior, se asumieron categorías metodológicas como referente de acción investigativa en forma de epojé para analizar los sentidos de la experiencia visibilizada, como lo son: sentido fenomenológico, experiencia vivida, protagonismo infantil y sujeto.

De esta manera el estudio se realizó con 7 niños y niñas estudiantes del IED Ciudad de Bogotá que actualmente cursan quinto grado y han tenido la oportunidad de participar en distintos procesos de formación ciudadana en el entorno escolar, y de integrar el gobierno escolar de dicha institución en distintas oportunidades. A estos niños y niñas se les realizó una caracterización producto del primer acercamiento a su experiencia vivida, en las prácticas escolares y ciudadanas.

A renglón seguido, se describió la ruta metodológica en la que se explicitan los momentos del proceso investigativo, desde cómo se arribó a este estudio a partir de una intención investigativa, el camino a la consolidación de un lugar de enunciación epistemológico, que fundamentó la metodología fenomenológica como posibilidad de acceder a las experiencias vividas y los sentidos otorgados a dichas experiencias, por niños y niñas que han tenido la

oportunidad de participar en el gobierno escolar.

Posteriormente, se desarrolló la sección de resultados en la que se describen las experiencias y se develan las estructuras de sentido que subyacen al fenómeno. Después de esto, se presentó la sección que expone la discusión sobre la manera en que los sentidos encontrados en las prácticas de formación ciudadana en la escuela que actúan en la configuración de la subjetividad infantil y de qué manera se asiste a la expresión del protagonismo de los niños y niñas.

Finalmente se presentaron las conclusiones, que responden a los propósitos trazados y resuelven la pregunta de investigación, de esta manera que se cierra el estudio de tal manera que se plantearon las implicaciones de los resultados de la investigación para futuras investigaciones.

1. Problema.

1.1 Descripción de la situación problemática

Pensar acerca del protagonismo infantil en los entornos escolares y educativos, conlleva a preguntarse por el lugar que estos ocupan en la sociedad como sujetos, a partir de las de las tensiones generadas y las continuidades encontradas. En tal sentido se retomó la pregunta ¿Cómo ha emergido la infancia como categoría histórico-cultural y como se ha significado a los niños y niñas en la cultura occidental? (Rincón, 2018, p. 27); que dio pie a cuestionarse la manera en que la infancia se entiende como sujeto-objeto de investigación interdisciplinaria, como una construcción histórica-cultural y social.

A continuación se presentan tres ejes mediante los cuales se problematizó la configuración de la niñez como categoría social; en el primer eje se realizó una mirada histórica de los distintas concepciones de infancia que en han surgido en el mundo occidental en la modernidad y como a partir de estas concepciones se determinó la manera en la que las sociedades definen su política

de infancia así como el lugar que ocupa el sujeto infantil, normalizada a nivel jurídico en el contexto global y nacional; en el segundo eje se problematizó el alcance real de las políticas sobre la infancia y como éstas influyeron y a veces determinaron el lugar que ocupan los niños y niñas en la sociedad, también se analizaron las políticas que se aplican sobre ellos y como a partir de dichas políticas se construye una inherente relación entre escuela y ciudad en los procesos educativos y sociales aplicados sobre los niños y niñas; el tercer eje problematizó algunas experiencias emergentes que profundizaron las reflexiones en torno a la participación y protagonismo infantil en entornos escolares cercanos.

1.1.1. Eje 1: Desarrollos de las políticas de infancia

En este primer eje se realizó un rastreo que indagó por las distintas maneras de ver y entender a los niños y las niñas en occidente, visión que determinó el lugar que se les otorgó socialmente, así como las políticas implementadas sobre ellos y ellas, de esta manera se pudo observar como el protagonismo infantil en la sociedad occidental evolucionó de acuerdo al contexto histórico-social, y distintas teorizaciones académicas y políticas realizadas sobre el sujeto infantil.

Antes de iniciar el mencionado rastreo cabe retomar la pregunta que plantea Rincón (2018), “¿Cómo ha emergido la infancia como categoría histórico-cultural y como se ha significado a los niños y niñas en la cultura occidental?” (p.27). Abordar dicho cuestionamiento influyó la manera en que se orienta la política y las prácticas hacia los niños y las niñas, así como éstos se desenvuelven en la medida que asumen un rol específico en un contexto histórico-cultural determinado; de esta manera la infancia se entiende como sujeto-objeto de investigación interdisciplinaria, como una construcción histórica-cultural y social.

En tal sentido a partir del siglo XX, que es denominado el siglo de los niños y las niñas, se detectaron cambios estructurales en materia de legislación educativa, concepciones de desarrollo

infantil y enseñanza, con respecto a periodos históricos anteriores. Sin embargo, estos cambios no fueron plenos, ya que en este mismo periodo Rincón (2018) indica que se configuró la visión de infancia moderna, donde emergieron nuevas significaciones y transformaciones en las condiciones de vida de la niñez, a nivel psicológico y cultural, marcadas por la hegemonía de ideas positivistas sobre la niñez. No obstante, existió una visión universalista del niño y la niña, de corte evolucionista lineal, donde se asumieron las ideas del adulto como las únicas posibles, invisibilizando de esta manera las diferentes formas de expresión infantil, en un contexto en el cual la cualidad de la racionalidad se consideraba exclusiva de los adultos, al mismo tiempo que la infancia era objeto de protección, inversión, control y represión.

A pesar de lo expresado anteriormente en el ámbito de las políticas sobre la infancia surge el que fue considerado el hito más renombrado al respecto, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) del 2 de noviembre (1989), el cual se consideró un momento cúlmine en el reconocimiento del sujeto infantil y la normatividad en cuanto a derechos de la niñez se refiere, al respecto como señala Duran, (2007), la CIDN constituyó un marco general de los derechos de niños, niñas y adolescentes, ya que los definió como aquellas personas menores de 18 años, que por su estadio de desarrollo necesitaban de protección y cuidados especiales. Que como indica Duran, (2007) “garanticen el desarrollo de sus capacidades, físicas, espirituales, morales y sociales debido a su condición particular de proceso de maduración” (Duran, 2007, p. 40).

En este sentido, la CIDN siguió la línea teórica y política de los derechos humanos, los derechos de los niños y las niñas materializados, cuando expresó una fuerte preocupación por el reconocimiento del sujeto infantil, reconocimiento que fue producto de luchas sociales y políticas, presentes a lo largo del siglo XX, que cuestionaban el confinamiento al ámbito privado

del sujeto infantil y lo desligó de la esfera pública.

Dichas luchas se manifestaron en antecedentes normativos internacionales importantes como lo son la Declaración de Ginebra de la Sociedad de las Naciones de (1924), el Pronunciamiento de la Asamblea General de la ONU de (1948), (considerada una versión ampliada de la Declaración de Ginebra). De esta manera se dio continuidad a los marcos señalados anteriormente de donde surgieron los principios de los Derechos de los Niños de la ONU de (1959), donde se expresó una fuerte preocupación por la protección y el bienestar del sujeto infantil. Sin embargo, aunque tales documentos fueron enunciados bajo la premisa del proteccionismo, no contaban con mayor fuerza jurídica y a nivel nacional ya que los Estado-Nación no reglamentaban mayor normatividad al respecto.

A partir del Día Internacional del Niño en (1979) donde encontró el antecedente más inmediato al CIDN, Duran, (2007) señala como el reconocimiento del sujeto infantil adquirió mayor fuerza normativa, que se fundamentó en los principios de igualdad-universalidad, no discriminación, interés supremo del niño, integridad, prevalencia, corresponsabilidad y participación, donde se consideró al niño un sujeto activo en el ejercicio de sus derechos, de tal manera que se superó la visión que se tenía como actores pasivos de los mismos.

Los derechos establecidos en la CIDN, se agruparon en 4 subgrupos; de supervivencia, de desarrollo, de protección y de participación. Al centrarse específicamente en los derechos de participación, se destacó como existe una la intencionalidad de fomentar la expresión libre, los pensamientos y comportamientos del sujeto infantil, en su toma de decisiones, su sentir sobre diferentes aspectos de la vida, y el goce de sus libertades individuales expresadas en su capacidad de opinar, analizar, criticar y asumir posturas personales frente a un tema en particular, de esta manera los niños y niñas fueron tenidos en cuenta como sujetos de derechos, que desempeña un

papel fundamental y activo dentro de la sociedad.

En el contexto colombiano, desde un punto de vista normativo Medina, Velandia y Rodríguez. (2018) señalaron como la CIDN se acogió desde distintas instancias estatales y la jurisprudencia, a partir de una serie de leyes y acciones que favorecieron la participación infantil, como un componente importante en la garantía del pleno desarrollo de la niñez. El primer esfuerzo en este sentido se detectó en la Constitución Política de Colombia (1991), donde se observó que en los capítulos dedicados a los derechos de la niñez, los niños y niñas adquirieron estatus fundamental y de prevalencia sobre los derechos de los demás, de tal manera que se reconocieron como actores capaces de participar como sujetos de derechos.

De igual manera, la Ley 12 del 22 de enero de (1991), se expresó que “Colombia se acoge y ratifica los postulados planteados en la CIDN, que al adquirir carácter de ley son de obligatorio cumplimiento por parte del Estado y la sociedad”. En este sentido, ley 1098 del 8 de noviembre de (2006), conocida como Código de Infancia y Adolescencia, se centró en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, a quienes se reconoce como sujetos de derechos, expresamente en el artículo 31 se planteó que “el Estado, la sociedad y la familia son garantes de la participación infantil en entornos como la familia, la escuela, distintas instituciones estatales y en espacios públicos y privados”.

En cuanto a la aplicación de esta jurisprudencia, cabe mencionar al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuyo ente regulador es el Sistema Nacional de Bienestar de la familia (SNBF), y el papel que desempeña, tanto en sus acciones misionales expresadas en su labor por acercar a la familia, autoridades y la sociedad al pleno cumplimiento de los derechos de niñas y niños, como en sus reflexiones teóricas expresadas en algunos de sus documentos más relevantes.

En lo que específicamente a la participación infantil se refiere cabe destacar los documentos

publicados en el (2008) bajo los títulos “Hechos y Derechos “y “Seis Claves” que indicaron como la participación de niños y niñas en cualquier contexto debe propiciarse bajo los principios de autónoma integral continua e impacto real y significativo. De igual manera en la “Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes”(2013) y en “Participación y ciudadana” (2017) el ICBF realizó un llamado a los actores sociales y estatales, especialmente las autoridades locales a fomentar procesos formativos y colectivos que fortalezcan la formación ciudadana y el protagonismo infantil en entornos sociales.

1.1.2. Eje 2: Desarrollos en las prácticas sobre la infancia.

Aunque la declaración de la CIDN, se consideró un avance significativo en el reconocimiento del sujeto infantil, este no ha dejado de generar tensiones y debates, de acuerdo con Duran, (2007) la CIDN no se materializó plenamente, lo cual provocó que existan incongruencias entre lo que manifiesta la CIDN y lo que se vivencia en los contextos sociales donde se intentó aplicar. Al cuestionar la diferencia entre la igualdad teórica y la desigualdad social, que provocó que no se cumpla en los distintos países miembros de la ONU por igual, debido a las estructuras desiguales del poder, causó que la garantía de los derechos de niños y las niñas no sea plena y universal. La garantía homogénea de derechos también se condicionó a los recursos limitados con los que cuenta cada Estado, lo cual se evidenció en el hecho de que se priorizó la garantía de unos derechos sobre otros.

Existieron otras incongruencias a las señaladas que son significativas, como lo es lograr la armonía entre los derechos de otros y los derechos de los niños, como aplicar cabalmente el principio de corresponsabilidad entre el Estado y la familia, y relación entre derechos y deberes, expresada en la importancia desde la ética jurídica de derechos y la responsabilidad penal.

En la misma línea, Bustelo (2007), en su análisis sobre la CIDN, indica como ésta se convirtió en el instrumento político y jurídico más importante, que reguló el campo de la infancia y adolescencia donde se constituyó al niño como sujeto de derechos. Sin embargo, también indica que la mencionada regulación estuvo enmarcada en un contexto político y económico neoliberal, que centró su preocupación en libertades de tipo individual. De esta manera, a la CIDN se le identificaron distintas limitaciones, que se expresaron en cómo esta conservó una visión adulto céntrica del sujeto infantil, como existió una sobrevaloración del ordenamiento jurídico en oposición al papel desempeñado y el lugar que ocupan niños y niñas en la sociedad, y como el sector privado está fuera de toda responsabilidad en el atropello a los niños y las niñas en sus prácticas corporativas y productivas.

Otra crítica que se hizo al CIDN la expresa Castro, en Duran (2007) quien plantea como desde la CIDN, la inscripción del niño en el mundo social, dependió del amor paternal, e incluso del rigor se exigió a los docentes, lo cual produjo una paradójica pérdida de libertad para el sujeto infantil, que se volvió objeto de prácticas correctivas, que se aplicaron bajo un ideal civilizatorio basado en la autoridad paternal, en una doble cosificación del sujeto infantil como objeto amado, “el niño rey” y como objeto de protección “el niño víctima”. Tal situación provocó la infantilización del niño, ya que se caracterizaron como seres carentes y incompletos e individuos pasivos.

Como se expresó en líneas anteriores, la noción de sujeto infantil no es homogénea, existieron permanencias y rupturas a nivel social, normativo y académico en las que el sujeto infantil adquirió diferentes dimensiones, y ocupó distintos lugares sociales y culturales, en un proceso en cual se transformó permanentemente, y asimismo modificó sus maneras de participar.

Dichas transformaciones continuaron en el periodo que Rincón (2018) caracterizó como

contemporáneo postmoderno, en el cual debido al paso cultural de lo moderno a lo postmoderno ocurre lo que Lyotard, en Duran (2018) denominó como cambio en el estatuto del saber en donde la infancia se transformó en una experiencia vivida como tiempo presente, que proyectó la vida infantil, mas no se planificó su futuro, gracias a ello se dejó de lado el adulto-centrismo y la visión del niño como promesa de futuro, característico de periodos históricos anteriores.

En esta matriz histórico-cultural emergieron nuevas concepciones; la infancia es una experiencia que se vive en tiempo presente, en el cual es posible proyectar la vida infantil, pero no programar su futuro. En esta significación imaginaria de infancia, es claro que la preparación de los niños y niñas para sostener el proyecto civilizatorio, ya no es sostenible como un argumento que supone “priorizar su formación para la vida adulta por cuanto es evidente que la sociedad del tiempo traslapa el adulto-centrismo con la juvenilización y la infantilización”.

(Rincón, 2018, p.38).

De esta manera la infancia se configuró como un presente unido al lenguaje, una categoría que agrupa características propias de los sujetos y una experiencia particular y única, es decir una experiencia singular.

Para avanzar hacia el reconocimiento de las singularidades de la experiencia infantil Tonnucci, en Rincón (2018) resaltó la importancia de devolver la ciudad a los niños y las niñas, como un escenario de construcción de su subjetividad, de esta manera se proyectaron como ciudadanos participativos, críticos y propositivos, donde desde la escuela ,ésta se piense como un referente de aprendizaje, en un proceso simultaneo donde la escuela adquiere una nueva dimensión que reconoce al niño en su subjetividad y otredad.

En este sentido, la experiencia de la infancia pasa por el reconocimiento de la experiencia infantil y los contextos en los cuales se configura la subjetividad infantil, para transformar la

infancia en una categoría socio-política, que reconoció e a los niños y las niñas como sujetos de derecho. De ahí que, desde la pedagogía se propuso, al niño como sujeto de derecho y la infancia como categoría política .

De igual manera, Bustelo (2007) indicó que paralelamente al crecimiento de las grandes metrópolis que promovió una nueva forma de conformación familiar y trato hacia la niñez, que se manifestaron en el cambio de la relación de los padres hacia los hijos. De ahí que una de las formas se reflejó a nivel educativo, gracias a lo cual los niños y las niñas adquirieron un nuevo rol de alumnos. El papel que desempeñó la escuela en este momento se estableció en tres objetivos principales: el primero fue el de contener y reprimir los instintos naturales del niño, una especie de domesticación del infante; el segundo fue llevar a los niños y las niñas a nuevos conocimientos que sus padres no podían ofrecerles, y el tercero fue la trasmisión cultural de las reglas y comportamientos socialmente aceptados según cada época.

Como se observó, otras posibles referencias fueron las expresadas desde la universalidad y las diferencias culturales entre occidente y otras culturas, de tal manera que se tuvo en cuenta el respeto a la diferencia y el principio de igualdad, en un proceso en el cual estuvo presente la protección, el cuidado, la autonomía y la libertad; al respecto existieron preguntas que generan debate como por ejemplo ¿Cómo proteger y cuidar a la niñez sin que sea coartada?, ¿Cómo entran en dialogo las decisiones de los adultos con la niñez? Que lejos de ser respondidas abrieron cuestionamientos y distintas formas de otorgar un lugar protagónico a la niñez en la sociedad.

1.1.3. Eje 3: Emergencias sobre la infancia y el protagonismo infantil en entornos escolares

Existen distintas reflexiones y apuestas que problematizan las cuestiones sobre el

protagonismo infantil en escenarios educativos, al respecto Quintero y Gallego-Henao. (2016), llaman la atención sobre como el protagonismo infantil en entornos educativos debe cumplir dos enfoques: el primero que éste debe ser promovido a partir de las edades iniciales, desde la cotidianidad de los niños y las niñas, la segunda que se deben resignificar los discursos adulto-céntricos, de esta manera se logra agenciar espacios de participación y autonomía mediante el reconocimiento del otro y el dialogo intergeneracional. Con estos enfoques se pretende que la participación adquiera una nueva dimensión donde los niños y las niñas se convierten en seres con voz, pensamientos, sentimientos e ideas propias, en sujetos dinamizadores de sus propios procesos de interacción y aprendizaje; así la participación infantil se constituye en un derecho con visión social y una herramienta con la cual se puede promover el desarrollo de niños y niñas en aras de favorecer la potenciación de sus habilidades y competencias, en pos de problematizar y resignificar la participación infantil en sus entornos cercanos y procesos educativos.

Partiendo de dichas tesis Quintero y Gallego-Henao, (2016), reflexionaron sobre la participación y responsabilidad democrática en la escuela, el aula y el ejercicio de la práctica educativa, en una Institución Oficial en Copacabana, Antioquia, donde indicaron como desde la práctica docente se deberá romper con el miedo a perder la autoridad del sujeto adulto si la voz del niño adquiere más protagonismo, ya que todavía es una constante que la participación en la escuela se hace presente de manera jerarquizada, en una relación vertical, organizada desde un modelo pedagógico tradicional, por tal motivo el sujeto docente deberá atreverse a construir conjuntamente con los niños y niñas proyectos de transformación al interior de la escuela, de tal manera que supere la visión reducida de participación infantil a actividades escolares diseñadas y dirigidas por los adultos como tareas, exposiciones, y actos culturales que en muchas ocasiones solo es una representación de un escenario en el cual el futuro adulto ejerce su ciudadanía pero

que no constituye un ejercicio real de participación infantil al interior de las dinámicas escolares.

Otra experiencia significativa en el entorno escolar es la que sistematizaron Guzmán y Casas, (2016), quienes realizaron un análisis de cómo se gestionan momentos de formación infantil en espacios escolares, especialmente en la primera infancia. Para ello, se enfocaron en el programa A crecer con Derechos implementado en el IED Agustín Fernández ubicado en la localidad de Usaquén en Bogotá D.C.

Las autoras iniciaron su reflexión con la pregunta ¿Qué es la participación política en el ciclo inicial, y como se materializan los derechos humanos y la convivencia escolar en la institución a través del mencionado programa? Para ello se acercaron a distintos actores docentes y mediante entrevistas enfocadas en las preguntas orientadoras ¿Qué hicieron?, ¿Qué sintieron?, ¿Qué aprendieron? se realizó un rastreo referente a las formas de fomento de la participación infantil en dicha institución desde 5 ejes: familiar-convivencia, genero-diversidad, entorno-ambiente, memoria y acción social colectiva.

En sus reflexiones se expresó el interés institucional y de los docentes de fomentar y otorgar nuevos sentidos a la las voces infantiles y sus maneras de ejercer la ciudadana. Sin embargo, el mencionado interés estuvo condicionado a la iniciativa del sujeto adulto-docente, faltó avanzar en ese paso final donde la voz infantil ocupa un lugar central en el dialogo que entabla con los demás miembros de la comunidad educativa, especialmente sus docentes.

En otra investigación Contreras y Pérez (2011), señalaron como la niñez es una construcción social, particularizada a un contexto cultural e histórico específico, y por lo tanto deben ser los niños y niñas los constructores de su propia realidad, esta la única manera en la que pueden ejercer formas efectivas de practicar su ciudadana. En una reflexión similar, pero enfocada hacia la participación infantil, Delgado y Rojas (2014), indicaron que la participación infantil solo se

piensa como un contenido de enseñanza mas no como una práctica, de esta manera la participación que genera incidencia es momentánea, solo dura un instante, sin ser continua en el tiempo. En concordancia Novella, A (2012), enfatizó que la participación infantil debe empezar a ejercerse desde sus entornos más próximos, de manera tal que se complejiza en la realidad y cotidianidad del sujeto infantil, a medida que este toma decisiones en asuntos que le son relevantes.

Al continuar con las reflexiones respecto a la participación infantil Cárdenas, J Sepúlveda, E. (2017), realizaron un análisis particularizado al entorno escolar, en este análisis señalaron que los niños y las niñas se constituyen en actores y potenciales agentes de transformación, que requieren la condición de ser reconocidos por el otro, a pesar que en muchas ocasiones disientan en la organización de lo establecido en la institución escolar. En un sentido similar Quintero y Gallego(2016), enfatizaron en que en el entorno escolar se requiere que los maestros repiensen sus prácticas pedagógicas y educativas, así como el concepto de participación, diferenciándose del adulto-centrismo, muy común en el ámbito educativo y escolar, para empezar a incluir al otro y a los otros en su hacer, de tal manera que se posibilitan nuevos horizontes que permitan construir en conjunto con niños, niñas y adolescentes. A su vez Medina, Velandia y Rodríguez (2018), destacan como en los procesos educativos es fundamental la reflexión promovida desde el docente que cuando logra entablar dialogo con los niños y las niñas como sujetos protagónicos y reflexivos, al fomentar que estos últimos acrecienten su autónoma en la toma de decisiones, en la participación de las dinámicas escolares y de los procesos educativos en sí.

En la misma consonancia Arango y Arboleda (2014) señalaron la importancia de la construcción del sujeto político en la escuela y los procesos educativos, considerando al sujeto infantil como aquella persona con capacidades y potencialidades para el desarrollo permanente de

estrategias de afrontamiento no solo de carácter individual, sino también colectivo. De tal manera que caracterizaron los entornos escolares, y la institución escolar como aquella entidad socializadora por excelencia, al igual que la familia y otros espacios de carácter social. En sintonía con dichos análisis Guzmán y Casas. (2016), resaltaron que para ejercer una participación activa hay que tener en cuenta a los niños y las niñas, al ser ellos el futuro de nuestra sociedad y quienes participan desde su hogar, desde las instituciones escolares y desde otros espacios.

Como puede observarse existen reflexiones, continuidades y tensiones en cuanto a la participación infantil en sus entornos cercanos escolares educativos, especialmente en lo que respecta a los postulados de las diferentes normativas y lo que realmente se aplica en el terreno.

Sin embargo, en tales reflexiones aunque cuya intencionalidad es otorgarle un mayor protagonismo al sujeto infantil, el trabajo académico y pedagógico (en los entornos escolares y educativos) todavía se realizaron desde la visión, perspectiva e intereses del sujeto adulto.

1.2 Antecedentes.

En el este capítulo se evidencia el rastreo de antecedentes efectuado con ocasión de la configuración del problema de investigación del que da cuenta el presente informe, para tal efecto se consultaron estudios publicados en los últimos 10 años entre los que se encuentran tesis de maestría y doctorado, artículos de investigación y capítulos de libros. A partir de este corpus se analizaron los objetos de estudio planteados, las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos, de tal manera que se identificaron los aportes pertinentes al este proyecto.

De esta manera, fue posible evidenciar las discusiones y reflexiones acerca del protagonismo infantil, a partir de los entornos cercanos en los que se desenvuelven y el papel otorgado a niños y niñas como sujetos de derechos en la sociedad contemporánea. En

consecuencia dichos estudios se abordaron desde dos grandes ámbitos, el primero es el lugar de la infancia en escenarios sociales generales, y el segundo es el protagonismo infantil en la escuela y procesos educativos como entornos cercanos más concretos.

En las reflexiones enfocadas hacia el primer ámbito se destacó Contreras y Pérez (2011), que realizaron un estudio sobre como es el proceso de validación de la voz infantil en la sociedad chilena y el lugar que los niños y las niñas ocupan en la misma como sujetos autónomos y participativos, en un intento por comprender los significados asociados al protagonismo infantil, brindando algunas reflexiones acerca de la construcción social del sujeto infantil, y como estas otorgaron nuevas herramientas para entender el papel y la centralidad de la voz infantil en sus entornos sociales, aportando elementos teóricos para problematizar la construcción social del sujeto infantil, y como se brindaron nuevas herramientas para entender el papel y la centralidad de la voz infantil en sus entornos sociales, en este sentido es importante resaltar que el sujeto infantil se define como una construcción social, y en esta medida es dinámica y contextualizada, de igual manera se observó que no es el sujeto adulto el que otorga la voz a los niños y las niñas, sino que es quien posibilita espacios de protagonismo infantil, lo cual abre nuevos escenarios en los que los niños y niñas asuman un papel verdaderamente protagónico en sus entornos sociales.

En la misma línea de reflexión Delgado y Rojas (2014), profundizaron en el análisis del lugar ocupado por las voces infantiles en la sociedad, en un ejercicio investigativo que se enfocó en las estrategias usadas para promover espacios de participación y decisión infantil en América Latina, particularmente en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; de tal manera que respondieron al interrogante de cómo los niños y las niñas son reconocidos y se auto-reconocen como sujetos activos de derechos y un actor más en la toma de decisiones, tal

análisis fue de corte cualitativo, desde un enfoque hermenéutico, mediante la revisión de informes de sistematización de experiencias, de esta manera se evidencio como la creciente preocupación por el lugar que ocupan los niños y niñas en la sociedad, y como participan en la toma de decisiones en distintos escenarios y entornos se ve reflejado en distintas normatividades jurídicas y legales, sin embargo es preocupante el hecho de que dichas normatividades no trasciendan a la cotidianidad de los mencionados entornos, lo cual mostro que el reconocimiento de la niñez aún es muy incipiente y debe trascender más en nuestros espacios sociales.

Otro estudio es la realizado por Novella, (2012), que se enfocó hacia la participación infantil, como parte del concepto de la autónoma ciudadana, en la cual trató de identificar aquellas disonancias entre lo que se plantea en la normatividad y lo que realmente ocurre en la realidad de los entornos cercanos de los niños y las niñas, para tal propósito, se analizó el concepto de participación, en un estudio que integró sus múltiples dimensiones como valor democrático, contenido formativo, metodóloga de trabajo y experiencia educativa; principio que impulsa el desarrollo, responsabilidad ciudadana, ejercicio político, representación de la infancia, y por último como emoción y pasión. Novella, (2012).

El mencionado trabajo investigativo, mostro la importancia de contrastar de manera reflexiva y rigurosa lo que sucede en los espacios cercanos de niños y niñas, a la luz de la normatividad que regula y fomenta su participación en sus entornos cercanos.

Compartiendo la misma preocupación sobre la participación infantil, Morales, (2011) realizó un estudio sobre los sentidos de la participación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social en una investigación de tipo comprensivo, enmarcada en un estudio cualitativo de perspectiva holística, donde adoptó una metodóloga de Estudio de Caso.

En cuanto a los estudios acerca del protagonismo infantil en la escuela se encuentran

Cárdenas y Sepúlveda (2017), quienes realizaron una investigación acerca de la participación de niños y niñas en el marco de apuestas de transformación pedagógica, desde un enfoque socio-crítico, hicieron notar la importancia de que en la escuela se reflexione de manera permanente, las apuestas pedagógicas y didácticas de la práctica educativa, de tal manera que señalaron que si bien es cierto que normativamente la institución escolar tiene unos espacios y funciones definidas con anterioridad, es importante que los distintos actores (docentes y estudiantes especialmente), reflexionen y problematicen la práctica educativa en sí, logrando que el agenciamiento del sujeto político infantil se gestione a partir de la autonomía y el dialogo inter-subjetivo constante.

En el mismo sentido Quintero y Gallego.(2016). Se preguntaron por cómo se entiende la participación infantil y juvenil en aula desde la perspectiva de los docentes, de esta manera, señalaron como en los procesos educativos es fundamental la reflexión promovida desde el docente que cuando logra entablar dialogo con los niños y niñas como sujetos protagónicos y reflexivos y logran que estos últimos acrecienten su autonomía en la toma de decisiones, la participación y la dinámica escolar, así como en los procesos escolares en sí, en tal medida se logró que procesos educativos significativos estimulen la participación reflexiva y critica de parte del sujeto infantil, fundamentada en dos pilares, el primero reflexividad de parte del docente y el segundo reconocimiento y centralidad de la voz infantil, así se logró entablar un dialogo intersubjetivo que redunde en el ejercicio consiente de la ciudadana.

De igual manera, Medina, Velandia y Rodríguez (2018). Se preguntaron por la participación infantil y su nivel de incidencia en entornos escolares, específicamente en el nivel de la primera infancia, a partir de un estudio de caso de la experiencia de tres docentes, donde se realizó reflexión a partir del paradigma cualitativo, desde un enfoque biográfico narrativo, en busca de un análisis introspectivo que permitió una lectura de la realidad del aula, de esta manera se pudo

evidenciar que la reflexión docente es fundamental en el ejercicio de la práctica educativa y en un caso particular de la formación de ciudadanías críticas y el fomento de espacios de participación autónoma infantil, convirtiéndose así, en gestores de su propio criterio de vida y responsables en la toma de decisiones. Así, la participación infantil en el entorno escolar debe ser un proceso dialógico de interacción permanente entre los distintos actores que allí intervienen, que adquirió una nueva dimensión de autonomía y criterio propio en el ejercicio de la ciudadanía infantil en la medida que sus voces cobran mayor relevancia y protagonismo en la dinámica escolar.

En la misma línea investigativa, Guzmán y Casas (2016). Se preguntaron por los espacios de participación infantil que brinda la escuela y su interlocución con las docentes en una experiencia de primera infancia, en una investigación que se realizó desde un enfoque cualitativo, fundamentado en la experiencia de las personas, en un trabajo cuyo centro fue la participación política en el ciclo inicial, de tal manera que se preguntaron por los espacios de participación política que brinda la escuela y como estos trabajan en el aula, en un intento por conocer y describir dichos espacios, en aras de potenciarlos y fomentar la calidad educativa.

A partir de la revisión del corpus pertinente, que permitió construir el presente estado de la cuestión, se puede concluir que aunque existe el interés por que el sujeto infantil ocupe un lugar protagónico en la participación en los entornos que ocupa, ésta sigue siendo determinada por las iniciativas del sujeto adulto.

Por lo tanto, se propone indagar por los sentidos otorgados por los niños y niñas que en algún momento han participado del gobierno escolar como un escenario particular (entre muchos otros) donde se construyen subjetividades y se fortalece la formación ciudadana y la participación de niños y niñas en el entorno escolar, a partir de la metodología fenomenológica, como una ruta que permite identificar el fenómeno de los liderazgos ejercidos por niños y niñas desde el

gobierno escolar, desde las vivencias de los sujetos infantiles como dadores de sentido.

1.3. Justificación.

La presente investigación se propone indagar por los sentidos de las prácticas de formación ciudadana otorgados por niños y niñas en el marco de su participación en el gobierno escolar en la IED Ciudad de Bogotá, como parte de su participación en el entorno escolar y la configuración de su protagonismo infantil, a partir de una mirada fenomenológica que permita un mayor acercamiento a la experiencia vivida de quienes hicieron parte de dicho proceso. De esta manera es menester presentar a continuación la relevancia del estudio y la pertinencia social, teniendo en cuenta las implicaciones educativas y perspectiva metodológica en el campo de estudios de la niñez.

En primer lugar, cabe señalar como desde el rol profesional docente con experiencia en el desarrollo de procesos educativos con población infantil en espacios escolares formales, se considera conveniente realizar una investigación que permita apreciar las maneras en que se llevan a cabo procesos de formación ciudadana en el entorno escolar, de esta manera, se enfatizó en un espacio concreto que es el gobierno escolar a fin de indagar por aquellos sentidos que los niños y niñas otorgaron a estos escenarios desde sus vivencias como integrantes de los mencionados espacios.

De esta manera, se partió de la base de que en el entorno escolar circulan distintas apuestas pedagógicas, políticas, institucionales y estatales tendientes a fomentar procesos de formación ciudadana, en niños, niñas y jóvenes, que algunas veces se complementan entre sí y otras entran en tensión, en este contexto un escenario tradicional, aunque no el único es el gobierno escolar, que es de vital importancia ya que es donde confluyen distintas perspectivas y actores vinculados

al ejercicio de la ciudadanía en este entorno en particular; como los son el Estado quien define el gobierno escolar a través de su normativa, la institución escolar quien garantiza todos los recursos materiales y pedagógicos para poder llevar a cabo este proceso, en el marco de sus respectivo PEI, así como el cuerpo docente y los estudiantes que como parte de la comunidad educativa que participan en este proceso desde distintos roles organizativos y participativos.

Así, el estudio muestra la producción de sentido que configuran los niños y niñas en sus experiencias en su participación en el gobierno escolar como parte de sus procesos formación ciudadana en el entorno escolar, de tal manera que se resalta el valor social que cobran sus vivencias y correlatos de las mismas, tales experiencias contribuyen al desarrollo de ciudadanías críticas y autónomas, así como de liderazgos expresados en la formalidad del gobierno escolar y la cotidianidad en el entorno escolar.

Por ello, esta investigación cuando indagó por los sentidos otorgados por niños y niñas, en su proceso de formación ciudadana en su participación en el gobierno escolar, desde una perspectiva fenomenológica, se enfocó en aquellos niños y niñas que han tenido la oportunidad de ser partícipes como candidatos elegidos.

La anterior decisión se tomó debido a que, si bien es cierto que los estudiantes tienen la oportunidad de participar en ésta instancia desde distintos lugares, el hecho de ser elegidos les permitió vivir esta experiencia de una manera particular que otros niños y niñas no vivieron, tanto en los escenarios específicos pertenecientes a la dinámica del gobierno escolar como en su cotidianidad y relacionamiento con otros sujetos, específicamente con los adultos docentes y sus pares con quienes interactúan diariamente en el entorno escolar.

Por lo tanto, dicho lugar de participación permitió crear significaciones particulares de la experiencia vivida que como se demostró en el rastreo de antecedentes es poco escuchada

desde la voz de niños y niñas en el entorno escolar, y menos en un espacio concreto de formación ciudadana como lo es el gobierno escolar.

Por tal motivo, se abordó la manera en la que el ámbito educativo se posibilita la configuración de ciudadanas y subjetividades infantiles, en un proceso que otorgó un lugar central a la voz infantil tanto en el ejercicio del proceso educativo como en el investigativo, que indagó por los sentidos que niños y niñas otorgan en dicho proceso.

En esa medida, se aportaron nuevos elementos al análisis de la construcción del protagonismo infantil, como parte de las reflexiones que se suscitaron en torno a las prácticas democráticas en entornos escolares educativos, que aunque nacen en espacios formales, estos trascienden a ellos, de tal manera que se atravesaron dinámicas complejas donde la subjetividad infantil se configuró a partir de la experiencia particularizada de cada niño y niña. De ahí que la pertinencia de estudios en este ámbito pueda abarcar narraciones, experiencias, sentires de ellos y ellas durante la participación en estas prácticas.

En este sentido, el ejercicio de ciudadanas plenas, críticas y autónomas en el contexto del sistema democrático colombiano enmarcado en el Estado Social de Derecho y en la sociedad misma implicó entre otros factores indagar por aquellas prácticas educativas donde el dialogo intersubjetivo e intergeneracional fue permanente. En esta medida, la importancia social de estudios sobre las prácticas democráticas en torno a la infancia, posibilita la configuración de la subjetividad articulada a los entornos cercanos los que tienen acceso los niños y las niñas, particularmente el contexto escolar educativo, junto con la comprensión de otros lugares sociales.

En consecuencia con lo anterior, respecto a la pertinencia social del problema de investigación propuesto, se considera que, este aportó elementos que ayudan a esclarecer como en los entornos escolares y educativos la voz de niños y niñas, tradicionalmente relegadas y

diluidas en prácticas adulto-céntricas pueden ocupar un lugar central, en un proceso donde el sujeto infante desde tempranas edades sea cada vez más incidente en la cotidianidad educativa y la institucionalidad escolar desde formas de participación consientes y significativas.

Propiciar la participación infantil en espacios escolares educativos, representó desafíos a distintos niveles: académico, social, político y pedagógico, como parte de estos desafíos se insertó la presente investigación como un acercamiento a los sentidos que niños y niñas otorgan a sus experiencias en aras de fomentar espacios participación y participación infantil en sus entornos cercanos escolares significativos.

Como se mencionó anteriormente la intencionalidad principal fue indagar los sentidos que niñas y niños confirieron a las prácticas formativas de carácter ciudadano, pues así se pudo dar cuenta de su experiencia vivida y en ella las expresiones de protagonismo en su construcción como sujeto, accediendo de manera formal al acumulado histórico, cultural y diversos conocimientos de la sociedad a la que pertenecen.

El lugar central que ocuparon las voces de niños y niñas en la presente investigación giraron en torno a los sentidos que estos otorgaron desde su experiencia pre-reflexiva a su participación escolar, tanto en rituales institucionales ,como la elección y funcionamiento del gobierno escolar y su cotidianidad en la escuela y el aula como lugar privilegiado donde circulan distintos saberes y se entablan los principales lazos de socialización.

En dicho propósito, se desarrolló la investigación en perspectiva fenomenológica ya que brinda herramientas significativas en donde los niños y niñas son los protagonistas, facilitando un acercamiento al fenómeno de las prácticas de formación ciudadana en el ámbito escolar como uno de los entornos cercanos donde más se desenvuelve el sujeto infantil.

Por último, de acuerdo con lo anteriormente expuesto la presente investigación es relevante

para la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y la Universidad Pedagógica Nacional en la medida que aporta al estudio y comprensión acerca del fenómeno de las prácticas de formación ciudadana de los niños y niñas desde de sus vivencias originales en su participación en el gobierno escolar como uno de los escenarios en los cuales se propicia la formación de las subjetividades y ciudadanías vivenciadas por los niños y niñas en entornos escolares, que al ser abordadas desde la centralidad de las voces infantiles que aportan elementos conceptuales importantes en los estudios llevados a cabo en la Línea Estudios en Niñez que permanente se pregunta por aquellos lugares y desarrollos con que la niñez cuenta en el país y nuestra sociedad.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general.

Comprender las maneras en que el sentido otorgado por niños y niñas a las prácticas de formación ciudadana podrá estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

2.2. *Objetivos específicos*

- Exponer la experiencia personal originaria de niñas y niños vivida en su formación ciudadana, como integrantes del gobierno escolar.
- Descubrir el sentido que otorgan niños y niñas a su formación ciudadana mediante su participación en el gobierno escolar, a través de la escritura fenomenológica.

3. Marco Metodológico.

En este capítulo se presentó el abordaje metodológico que orientó el estudio en tres momentos a saber: el epistemológico donde se explicó la estructura de niveles articulados que orienta la investigación y como la fenomenología contribuyó con sus procedimientos a acercarse al fenómeno en sí; el metodológico, donde se indicaron las categorías metodológicas que permitieron desarrollar la pregunta fenomenológica, y el técnico donde se describieron los métodos empíricos y reflexivos usados. Posteriormente se describió la población sujeto de la investigación, luego se profundizó en la ruta metodológica y sus fases; finalmente se presentaron las categorías metodológicas desde donde se comprendió el fenómeno.

3.1. Enfoque y método de la investigación

3.1.1. Diseño de la Investigación.

El presente estudio se diseñó de acuerdo a los postulados de Ibáñez (1994), quien planteó que un estudio social riguroso debe contar con tres niveles de investigación, el primer nivel es el epistemológico donde se fundamenta la comprensión del mundo de quien investiga y por lo tanto define el paradigma desde el cual se ha decidido abordar el problema; el segundo nivel es el metodológico, donde se definió la metodología de tal manera que sea coherente con el nivel epistemológico, el tercer nivel es el técnico: donde se establecieron los instrumentos más apropiados en relación y concordancia con los primeros dos niveles.

Construir y mantener la coherencia entre los niveles anteriormente mencionados ayudó a materializar lo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) denominaron como las operaciones necesarias para el dominio científico de los hechos sociales, de tal manera que se logró superar la ilusión del saber inmediato, mediante la construcción teórica y la comprobación

empírica.

En los acápites siguientes se profundizaron los niveles anteriormente mencionados en coherencia con la intencionalidad investigativa del estudio, que se articularon con la práctica que se llevó a cabo.

3.1.1.1. Nivel epistemológico: paradigma interpretativo.

Al hablar de paradigma, uno de los referentes utilizados de manera más amplia es el de Kuhn (2006), quien en su texto “La estructura de las revoluciones científicas” la definió como:

Un sistema coherente no solo de teorías científicas, sino también de metodologías, formas de concebir la realidad, valores compartidos ejemplares de investigación tácitamente aceptados como modelos. (Kuhn, 2006, p. 82).

Como puede observarse en el planteamiento de Kuhn, el paradigma abarca no solo el ejercicio disciplinar, conceptual y metodológico de la investigación, sino que compromete la noción de mundo del investigador, sin embargo dicha definición está enmarcada en un contexto de auge y preponderancia de las ciencias físico-naturales que desconocen la complejidad de los fenómenos sociales, motivo por el cual se hicieron necesarias reflexiones contextualizadas y centradas en el objeto de estudio propios de las ciencias sociales.

En tal sentido una de las propuestas que han surgido es el Paradigma Interpretativo que como señala Burgart (2004), se constituye como una propuesta que se enfocó en la construcción de sentido, la comprensión de la acción social en el contexto del mundo de la vida y la centralidad de la perspectiva de los participantes en un fenómeno social, dichos elementos fueron fundamentales en desarrollo de la presente investigación, motivo por el cual se enmarcó en el mencionado paradigma.

En el desarrollo de los postulados del Paradigma Interpretativo se encuentra Max Weber, quien Burgart (2004), indica que fue uno de los pioneros, quien a partir de sus reflexiones acerca de las ciencias de la realidad de la vida que nos rodea, se preguntó por la manera en la cual podemos comprender el contexto, el significado y la causalidad histórica de un fenómeno social determinado.

En el mismo sentido Burgart (2004) señala como Gudmenson, Erlenson, Crubtree y Miller, aportan reflexiones acerca del relativismo del conocimiento de la realidad social, la imposibilidad de descubrir leyes generales que expliquen los fenómenos sociales, desarrollando teorías locales.

De esta manera, la cuestión de la verdad adquiere vital relevancia en las reflexiones enmarcadas en el Paradigma interpretativo ya que como plantea Husserl (2008), la verdad no se descubre, sino que construye, por tal motivo ésta hace parte del corpus del conocimiento que es construido socialmente, pero no hace parte de las cosas que están allá afuera en el mundo.

En consecuencia, los estudios enmarcados en el Paradigma Interpretativo son más detallados y enfocados en experiencias singulares y locales, al centrar sus análisis en la interpretación y el reconocimiento de la subjetividad. Por tal motivo se decidió que la investigación sea desarrollada en el marco del Paradigma Interpretativo, ya que es el que ofrece mayores herramientas teóricas y conceptuales para cumplir los objetivos planteados y abordar de mejor manera el problema a resolver.

3.1.1.2 Nivel metodológico: perspectiva fenomenológica.

En concordancia con el Paradigma Interpretativo en el cual se basó la presente investigación, se definió la metodología a aplicarse en perspectiva fenomenológica, ya que permitió acercarse de una manera más directa a la esencia del fenómeno estudiado, mediante la experiencia vivida

de los sujetos y sus relatos, en clave de la epojé y la reducción que Van Manen (2016) describió como parte integrante del método fenomenológico, que permiten acercarse al fenómeno tal y cual es, sin distracción alguna.

La fenomenología es el método para romper lo dado por sentido y obtener las vivencias. Este método básico es llamado la reducción. La reducción consiste en dos movimientos que se oponen metódicamente, pero se complementan. Negativamente, suspende o remueve, lo que obstruye el acceso al fenómeno –este movimiento se llama epojé o puesta en paréntesis-; y positivamente, retorna, se vuelve al modo como aparece el fenómeno- este movimiento se denomina reducción. (Van Manen, 2016, p. 245).

Este método recoge los postulados de Husserl (1949), quien planteó que cuando se intenta explicar la naturaleza de las cosas, para poder acercarse a la esencia de los fenómenos, se debe buscar la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad, por tal motivo es necesario, desde esta metodológica, propender por distintas herramientas que contribuyan a la búsqueda de significados y acceder a la experiencia vivida de los sujetos, tal cual es rememorada, sin alusiones pre-reflexivas.

En consecuencia el fenómeno se presenta como un dato sensible, por lo tanto se requiere una intención al identificar el fenómeno en su radicalidad, es decir, hay que ir a la raíz del fenómeno en sí, hay que ir a las cosas mismas, ya que las cosas mismas son en realidad las cosas tal cual son y cómo se hacen presentes en la consciencia de quien conoce; de esta manera una vez que éste ha logrado desprenderse de la epojé, apartando todo juicio de valor, de nociones teóricas y de sentido común, el acercamiento en esta perspectiva fenomenológica permite apreciar el fenómeno tal como es en sí mismo.

Por tal motivo el fenómeno es sometido al requisito de la reducción fenomenológica, directamente relacionada con la intencionalidad, que constituye el referirse a algo, lo cual se alcanza mediante la identificación del sentido referido, lo que Husserl (1949) define como *noema* entendido como el acto mismo de pensar.

Como pudo apreciarse la perspectiva fenomenológica logra describir la experiencia vivida, para el caso de esta investigación en particular narrada por niños y niñas de quinto grado participes del gobierno escolar en sus procesos de formación ciudadana. Dado uno de los fines de esta metodología al conseguir describir e interpretar la experiencia del ser humano vivida de manera cotidiana a través del lenguaje escrito y los relatos, que hicieron reconocible el significado y el sentido de esas vivencias.

3.1.1.3. Nivel técnico.

En este nivel, se describieron las técnicas usadas para la producción de datos y su análisis, a partir de técnicas reflexivas que permiten tematizar y comprender el sentido de los datos producidos, para ello se seleccionaron técnicas empíricas enfocadas en las vivencias de los niños y niñas participes en la presente investigación y técnicas reflexivas basadas en la reducción, como la mejor manera de exponer el fenómeno tal como fue vivenciado por el sujeto, en tal sentido Van Manen (2016), expresa que “la reducción consiste en dos movimientos que se oponen metódicamente pero se complementan. Negativamente, suspende o remueve, lo que obstruye el acceso al fenómeno” (p. 245), estas técnicas se adaptaron al propósito de la presente investigación fenomenológica, de tal manera que la primera permite la producción de los datos y la segunda el análisis reflexivo de los mismos, tal como se describe a continuación.

3.1.1.3.1. Métodos empíricos.

El proceso de recolección de experiencias, se llevó a cabo mediante material vivencial a través de entrevistas, ejercicios de rememoración pre-reflexiva de orden escrito y oral, así como la identificación de vivencias y los sentidos otorgados a ellas, en base a la entrevista fenomenológica, como principal recurso técnico, con el fin de buscar en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos a su experiencia vivida, Van Manen (2016). De esta manera se realiza un ejercicio fenomenológico en el cual se manifiesta lo vivido en el presente con el propósito de explorar y recoger material narrativo vivencial de los niños y niñas como sujetos protagonistas en el este estudio.

En tal sentido, se usó la entrevista fenomenológica como el instrumento que permite explorar y recoger material vivencial, a partir de las narraciones vivenciales pre-reflexivas en las que los sujetos hablan de una vivencia tal como fue vivida, así el investigador adquiere herramientas que le ayudan a alejarse de narrativas de orden cultural, opiniones personales o sociales y prejuicios teóricos, y así concentrarse en el fenómeno tal cual lo vivencia el sujeto, lo cual le permite identificar los sentidos otorgados por éste a la experiencia vivida, de esta manera Van Manen (2016) expresa que:

La entrevista (fenomenológica), antes que nada, sirve para el propósito específico de explorar y recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas que pueden servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda el fenómeno humano. (p. 359).

Como pudo observarse, la entrevista fenomenológica es un instrumento que ayuda a “transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el

efecto del texto es un reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo” (Van Manen, 2016, p. 56), lo cual, permitió la producción de datos empíricos de carácter pre-reflexivo con relación a las experiencias vividas de niños y niñas en sus procesos de formación ciudadana y liderazgo en entornos escolares, en el marco de su participación en el gobierno escolar, lo cual suscitó la reflexión sobre los sentidos inherentes a estas vivencias.

En consecuencia, las entrevistas fenomenológicas se construyeron con la intencionalidad de indagar por las experiencias vividas y los sentidos otorgados a estas, dicha construcción se realizó en clave del uso de los existenciales descritos por Van Manen (2016): de la relación vivida (relacionalidad), del cuerpo vivido (corporalidad), del espacio vivido (espacialidad) y tiempo vivido (temporalidad)¹, estos existenciales constituyen una estructura que subyace a la experiencia vivida y permitieron arribar a los sentidos de las prácticas de formación ciudadana, tal como se expresa a continuación:

El existencial de la relacionalidad, se enfocó en la reflexión de la relación que se establece entre las vivencias del yo y los otros, estas experiencias son construidas en términos de otredad y de encuentro entre lo propio y lo ajeno.

El existencial de la corporalidad, se enfocó en el cuerpo y en como este se convierte como el medio por el cual el sujeto se percibe a sí mismo y a los demás, siendo posible sentir y expresar sentimientos y emociones, dotando de sentido y significado las experiencias vividas.

¹ Aunque también se describe un quinto existencial de materialidad vivida, este no se utilizó en las entrevistas fenomenológicas implementadas por razones de orden práctico.

El existencial de espacialidad, se enfocó en las vivencias que surgen en un espacio determinado tanto externo como interno, a partir de los lugares vividos o sobre sí mismos, de tal manera que se pueda identificar las significancias que genera dicho espacio.

El existencial de temporalidad, se enfocó en el tiempo en el que transcurren los fenómenos, de tal manera que se pueda diferenciar el tiempo objetivo (cósmico), que se establece de acuerdo a patrones sociales acordados a partir de patrones como el reloj y el calendario y el tiempo subjetivo (vivido), cuya extensión depende de la experiencia del sujeto, de acuerdo al agrado que este pueda sentir en el fenómeno vivenciado.

De esta manera, fue posible explorar los fenómenos de una manera heurística, ya que estas nociones de relación, cuerpo, espacio y tiempo son existenciales en el sentido que pertenecen al mundo de la vida, entendidos como temas universales de la vida que los sujetos vivencian el mundo y su realidad a través de ellos.

3.1.1.3.2. Métodos reflexivos.

Para analizar el material pre-reflexivo producido en el presente estudio, a partir de la entrevista fenomenológica, y los existenciales descritos anteriormente, se utilizaron dos principios fenomenológicos que son la epojé y la reducción, estos principios se encuentran entrelazados y se complementan mutuamente, al momento de identificar los sentidos otorgados por los sujetos a una experiencia vivida en un fenómeno humano, tal como lo explica Van Manen (2016) “los métodos gemelos de epojé y reducción son el modo de acceder a las estructuras de sentido de un fenómeno” (p.345).

Como pudo observarse la epojé y la reducción son métodos de estudio fenomenológico que se encuentran en estrecha relación, sin embargo cada uno tiene su propia especificidad; la epojé se

entiende como una suspensión a la que Husserl (1949) hacía referencia para señalar la necesidad de suspender temporalmente o poner entre paréntesis las creencias personales de quien estudia el fenómeno, así como sus presupuestos científicos y teóricos.

Por su parte, la reducción consiste en acceder a las estructuras significativas de las vivencias del sujeto, en un ejercicio en el cual se traspasa lo dado por sentido social y teóricamente, de esta manera retorna al fenómeno como se presenta originalmente, sin deformaciones de tipo cultural o teórico-científico, Van Manen (2016).

De esta manera, la escritura y el análisis fenomenológico consistió en comprender el significado que tienen para los sujetos sus experiencias vividas, apartándose de definiciones teóricas preconcebidas que no permitan acercarse a la esencia del fenómeno que se pretende conocer. Así el análisis no parte de un concepto definido de ciudadanía, participación o liderazgo de la niñez en entornos escolares, tampoco de las conceptualizaciones que se hacen alrededor del gobierno escolar, sino que parte de la representación genuina que los niños y niñas tienen de sus vivencias con relación a estos espacios formativos.

En consecuencia, se adoptó una actitud fenomenológica, con la intención ir al fenómeno tal cual se presenta, así se visibilizan los sentidos que se exponen en las vivencias pre-reflexivas de los niños y las niñas durante su participación como integrantes del gobierno escolar, en el marco de su formación ciudadana.

Luego de identificar estos sentidos, desde las narraciones relatadas en las entrevistas fenomenológicas, se realizó un trabajo que pretendía descubrir un contenido común en los niños y niñas que participaron, de esta manera fue posible determinar algunas representaciones generales o significados compartidos.

De esta manera al transcribir las narraciones obtenidas, estas comenzaron a ser analizadas desde los existenciales anteriormente expuestos, sobre la base de que “al explorar temas e intuiciones, podemos tratar los textos como fuentes de sentido” (Van Manen, 2016, p. 365), lo cual permitió identificar puntos de encuentro y desencuentro en dichas vivencias.

Bajo estos principios, se diseñó una rejilla de análisis fenomenológico, en la que se clasificaron las transcripciones de las entrevistas fenomenológicas, según las respuestas a las preguntas realizadas, teniendo en cuenta los cuatro existenciales trabajados, lo cual facilitó identificar los sentidos compartidos sobre el fenómeno estudiado.

Este instrumento, fue leído a partir del enfoque selectivo de lectura, Van Manen (2016), que permitió una mejor comprensión de las narraciones de los sujetos, lo cual es el inicio de la escritura de los textos fenomenológicos, ya que gracias a este enfoque se puede “tratar de capturar estos sentidos fenomenológicos mediante expresiones temáticas o a través de párrafos reflexivos interpretativos-descriptivos” (Van Manen, 2016, p.365)

De esta manera, se escucharon y leyeron las narraciones de la experiencia vivida, para luego descubrir lo diferente y lo común en los sentidos y representaciones construidas, así, se procuró comprender lo que fue esencial a la experiencia de los niños y las niñas en su participación en el gobierno escolar en el marco de su formación ciudadana en entornos escolares.

3.2. Categorías metodológicas.

Las categorías que guiaron el presente estudio, facilitaron la comprensión del fenómeno, ya que estas ayudaron a “penetrar fenomenológicamente en el corazón de la experiencia vivida

(fenómeno o acontecimiento) y tocar (o ser tocado por) su sentido y significado esencial, eidético, encarando u original” (Van Manen, 2016, p.15).

Dicha comprensión se logró mediante de la apertura a la pregunta y no sobre la base de conclusiones predeterminadas, en la medida que distintas perspectivas se abrieron paso desde las realidades vivenciadas, sin restricción alguna, ni anular el sentido que estas portan.

De esta manera, el carácter metodológico de las categorías permitió alejarse de presupuestos teóricos que explicaron el fenómeno por fuera de él, al contrario, facilitó ver a través de ellos sin pretensiones de interpretación teórica, de tal manera que se logró evitar distracciones que difuminen los sentidos en las prácticas de formación ciudadana en nociones preconcebidas, aspecto fundamental en la perspectiva fenomenológica, en la medida que “el sentido ya está implicado en el misterio de la reflexión pre-reflexiva del ver, escuchar, tocar, ser tocado con el mundo, y en el enigma de reflexionar sobre la fenomenalidad de todo esto. (Van Manen, 2016, p. 20).

En consecuencia, la estrecha relación entre la rigurosidad metódica de la reducción y la necesaria suspensión de la epojé, presentes en esta investigación, en la búsqueda de sentido, otorgadas a las prácticas de formación ciudadana que se materializaron en las categorías metodológicas: subjetividad infantil, protagonismo infantil, experiencia vivida, sentido y sujeto.

Las categorías señaladas anteriormente, orientan el análisis de los datos producidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas fenomenológicas, de tal manera que brindan distintas maneras de comprender el problema y abarcar el fenómeno.

3.2.1. Subjetividad infantil.

La subjetividad entendió a partir de las relaciones del sujeto con otros sujetos, en un entorno social determinado, en la medida que se asumió un lugar con relación a las cosas que se presentan en su experiencia, al respecto Husserl (1949) señala que:

Concibo su mundo circundante y el mío como siendo objetivamente un mismo mundo, del que todos nosotros nos limitamos a tener conciencia de diverso modo. Cada uno tiene su lugar desde donde las cosas que están ahí delante, y por eso se le presentan a cada uno las cosas de diversa manera. (p.68).

De esta manera, se pudo entender que desde su subjetividad los sujetos tienen en común con otros una realidad objetiva espacial y temporal, contextualizada social, cultural e históricamente, desde la cual cada uno construye su visión de mundo y de vida, a partir de sus experiencias vividas.

En consecuencia, reconocer la subjetividad infantil requirió un mayor esfuerzo por escuchar desde los propios lenguajes y prácticas del sujeto infantil, así como los sentidos que construyen desde sus experiencias vividas.

Así, se entendió que los niños y las niñas son sujetos capaces de conocer e interpretar su propia experiencia en sus entornos cercanos, ya que sus vivencias y sensibilidades se constituyen en la interacción con el otro en el mundo intersubjetivo, y los objetos que lo hacen parte de él.

En este sentido, cabe señalar que la producción de sentido no es homogénea, ya que esta es múltiple y dinámica, y se configura de manera cambiante y dialéctica, al encontrarse en permanente proceso de construcción y transformación en función de las experiencias vividas que experimenta el sujeto, (Espinosa, 2013), las cuales, a su vez, son aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, es decir, con las interacciones con otros en contextos sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, surgió el interés por comprender las formas en que actúa e interactúa el sujeto infantil, que lo hace ser dinámico y cambiante y cómo va construyendo lo que Husserl (1949) denominó como el mundo de la vida, dicha comprensión se buscó explorando las experiencias vividas de su entorno escolar en articulación con el entorno familiar, materializados en escenarios concretos como la participación en el gobierno escolar.

En concordancia, la subjetividad infantil se configura en medio de relaciones intersubjetivas, configuradas en las relaciones con el otro, en un principio con sus padres o adultos más cercanos con quienes convive en el entorno familiar, posteriormente con quienes convive en el entorno escolar, los sujetos adultos docentes y sus pares, de esta manera se entretajan similitudes, coincidencias, afinidades y discrepancias con los otros sujetos y con el entorno propiamente dicho, en un proceso dual en el cual se va configurando el mundo de la vida del sujeto, al mismo tiempo que este construye su propio su propio sentido.

Por tal motivo, esta categoría entendida metodológicamente, permitió comprender los sentidos que construyen los niños y niñas, como formas de manifestación subjetiva, ya que la subjetividad infantil no puede ser definida por fuera de un contexto histórico particular, tampoco puede ser expuesta de forma estática como una noción ya acabada, ni se puede desconocer su dinamismo, en la medida que es producida en relación con otros sujetos, Schütz (1932).

Por último, esta categoría aportó metodológicamente al propósito de la presente investigación en la medida que ayudó a explicar las diferentes estructuras vivenciales que atraviesa la subjetividad, al momento de desplegarse la correlación sujeto-mundo, produciendo el sentido fenomenológico de las cosas.

3.2.2. Protagonismo infantil.

El protagonismo infantil, como categoría metodológica surgió al preguntar por el rol que desempeña el sujeto infantil en su configuración subjetiva, por el lugar que ocupa en su entorno social al momento de configurar su subjetividad, Hart (1993), de tal manera que se pudo comprender la capacidad que tiene de atribuir significados a sus vivencias y experiencias.

Dicho cuestionamiento empezó a dilucidarse a partir de la capacidad que tiene el sujeto infantil, para aproximarse al mundo de manera sensible, libre e intuitiva, la cual, desde una relación intersubjetiva entra en diálogo con el mundo de los adultos, especialmente con aquellos con los cuales comparte sus entornos cercanos como el hogar y la escuela.

Sin embargo, dicho diálogo está mediado por relaciones de poder, que en muchas ocasiones le permiten al sujeto adulto restringir o incluso imponer prácticas que obstaculizan el protagonismo de niños y niñas en sus propias experiencias, tal situación se manifiesta en instituciones como la familia, la escuela y el Estado.

De esta manera, se promueven aprendizajes, se restringen comportamientos y se generan tensiones sobre la manera que se considera la manera correcta de relacionarse con el sujeto infantil, en la cual se relega su protagonismo como sujeto autónomo, creativo e independiente.

Por tal motivo, en la presente investigación, se reconoció el hecho de que los niños y las niñas tienen derecho a una mayor participación social, a nivel político, social, ético, espiritual, y que este reconocimiento debe empezar en la escuela, como uno de los espacios en los cuales se gestan procesos formativos en ciudadanía de manera formal.

Desde esta perspectiva, se pudo establecer que los niños y niñas poseen capacidades extraordinarias para concebir relacionamientos novedosos en la sociedad, de tal modo que se hizo necesario fomentar, espacios que inviten a construir y deconstruir las representaciones existentes sobre el rol del sujeto infantil.

Como pudo observarse, la participación del sujeto en el mundo social, está influenciada por el lugar desde el cual se posiciona, lo cual en ocasiones significa un obstáculo en la configuración de la subjetividad infantil.

Por tal motivo, se consideró el protagonismo infantil, como una categoría metodológica en perspectiva fenomenológica, ya que se hace necesario que se otorgue relevancia a los sentidos de las prácticas producidos por los niños y niñas, lo cual implica reconocer la facultad intuitiva y natural de configurar el mundo de la vida por parte del sujeto infantil, propósito para el cual esta categoría aportó herramientas analíticas que ayudan a alcanzar dicho propósito.

De esta manera, se partió de la base de que no es posible conocer por el otro, por lo tanto, la voz adulta no puede hablar de la experiencia del niño o la niña en su nombre, en un ejercicio que excluye su sentir, por ello, a partir de la categoría del protagonismo se resaltó que la forma más adecuada de comprender la subjetividad infantil es reconociendo en ellos y ellas su capacidad para contar sus vivencias desde la forma como cada uno las experimenta y les otorga sentido.

3.2.3. Experiencia vivida.

La experiencia vivida, como categoría metodológica se utilizó al momento de explorar la existencia humana mediante la búsqueda de aspectos pre-reflexivos y originales de esta, buscando acceder a los sentidos que otorga el sujeto a sus vivencias.

Por lo anterior, metodológicamente el presente estudio se abordó desde lo particular hacia lo universal, en la búsqueda de las estructuras de sentido que se comparten en las vivencias humanas. (Van Manen, 2016).

En tal sentido, se requiere que la experiencia se presente de la manera más transparente posible, no mediada por la reflexión o explicación descriptiva, de esta manera, la experiencia vivida no aparece como algo percibido o representado, sino que la experiencia vivida está ahí, manifestada en el fenómeno tal cual se vivenció, tal como señala Van Manen (2016) la experiencia vivida “anuncia la intención de explorar directamente las dimensiones originales o pre-reflexivas de la existencia humana: la vida como la vivimos” (p.44).

En consecuencia, se hizo necesario explorar las vivencias desde la evocación del sujeto, prestando atención las anécdotas que este narra, las cuales están dotadas de sentido, de esta manera la experiencia vivida se configuró como parte del estudio fenomenológico, en base al cual la presente investigación buscó transformar la experiencia vivida de los sujetos infantiles, en una expresión textual de esencia de sus vivencias, de tal manera que el centro de atención se enfoca en la particularidad de los acontecimientos, que se vislumbran mediante las descripciones directas y situadas en los detalles que dieron lugar a la esencia de la experiencia.

Cabe resaltar, que la experiencia es mediada por el pensamiento y el lenguaje, por tal motivo la epojé-reducción brindó herramientas que ayudaron dilucidar a los elementos existenciales de la experiencia vivida, tal como lo plantea Van Manen (2016):

La experiencia vivida es el nombre para lo que se presenta directamente-sin mediación del pensamiento o lenguaje-. Pero en un sentido fundamental, la experiencia vivida ya está mediada por el pensamiento y el lenguaje en un sentido amplio, y a ella se accede solo a través del pensamiento y el lenguaje. Por tanto, la reducción fenomenológica

consiste en el intento no solo por clarificar (poner entre paréntesis), sino simultáneamente, por confrontar las tradiciones, presupuestos, lenguajes, recuerdos y conocimientos con el fin de entender las “facticidades” existenciales de la experiencia vivida de la cotidianidad. (p.46).

Por ello, la inmediatez y carácter pre-reflexivo de la experiencia vivida la dotó de una esencia que se reconoció al momento de acudir al mundo de la vida, lo cual permitió percibir lo que se presenta de manera singular por cada sujeto.

3.2.4. Sentido.

El sentido, en perspectiva fenomenológica, se entendió como el sentido de la experiencia, cuyo contenido surgió a partir del diálogo entre realidad y sujeto, esto significa que en el sentido se puede encontrar los significados de las experiencias vivenciadas por el sujeto, en la medida como plantea Van Manen (2016) “las nuevas experiencias pueden brindarnos encuentros insospechados con significados que no conocíamos antes” (p.20), en la búsqueda de estos significados, el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que este manifiesta el operar de la razón sobre la presencia vivida, interpretándola y re-significándola.

Al respecto, es importante señalar que el sujeto otorga sentido a su experiencia vivida, a partir del acto consciente de recordar, nombrar y describir la vivencia, de tal manera que la hace reconocible y le proporciona identidad, de esta manera es la vivencia original, el sentido de la misma, lo que posibilita esa conciencia, de esta manera Van Manen (2016) indicó que “desde un punto de vista fenomenológico, las vivencias parecen surgir del flujo de la existencia cotidiana. Son reconocibles en el sentido que podemos recordarlas, nombrarlas y describirlas, reflexionar sobre ellas” (p.39).

En consecuencia, el sentido de algún aspecto del mundo se apropia mediante un acto de conciencia de la experiencia vivida, lo que desde una perspectiva fenomenológica, se expresa en lo planteado por Van Manen (2016) “el preguntar crítico del sentido y la búsqueda de la fuente original u originaria de la experiencia vivida aseguran una apertura, condición para el descubrimiento de lo que se puede pensar y fundamentar, de modo que se pueda ir más allá de esto” (p.45). Ello implica referirnos a la esencia de la vivencia, que da pie al descubrimiento del fenómeno tal cual es.

3.2.5. Sujeto.

El sujeto, como categoría metodológica en perspectiva fenomenológica, se comprendió como trascendental, en la medida que en él se entretajan las relaciones dinámicas entre las objetividades sociales y la conciencia subjetiva, así, la trascendencia se convierte en aquello que solo puede ser tal y como se vivencia.

En esta medida, el mundo en el sujeto, antes de ser experimentado, es un epifenómeno (López, 2016), es decir que la vivencia del sujeto como vivencia se convierte fenómeno debido a la auto-experiencia reflexiva.

Compartiendo esta misma línea, Husserl (1949) argumentó que al sujeto lo configura la realidad objetiva del mundo y su comprensión del mismo como sujeto racional, lo que lo aproxima a ese mundo desde la experiencia que tiene de él.

En consecuencia, el sujeto trascendental se encuentra en el centro del método de reducción y el espacio interno de la experiencia humana, tal como lo plantea Van Manen (2016) “la epojé o

reducción trascendental es el momento del retiro de la actitud natural y del mundo cotidiano hacia el nivel del ego trascendental” (p.103).

De esta manera, comprender al sujeto en perspectiva fenomenológica, implicó volver al fenómeno tal cual se presenta a la consciencia, en un ejercicio que Van Manen (2016) denomina como ir a las cosas en sí mismas, bajo la premisa de que las cosas no son como son, sino como se presentan a la consciencia, sin distorsiones como los supuestos teóricos, las tradiciones o el sentido común, por lo tanto, el objeto depende de la vivencia del sujeto trascendental, sin embargo, el sujeto no es condicionado por ningún objeto, sino que se manifiesta a sí mismo como absoluto sin dependencia alguna del objeto.

En el mismo sentido, Husserl (1949), planteó que el sujeto sigue los principios inmanentes a su ser, innatos y universales, por lo que se hace necesario contemplar la consciencia del mundo y no al mundo en sí, no como un conjunto de hechos sino cómo son percibidos los hechos.

3.3. Caracterización de la población sujeto

En la presente investigación participaron 7 niños y niñas, que actualmente cursan quinto grado de primaria en la I.E.D Ciudad de Bogotá en las jornadas mañana y tarde, sus edades oscilan entre los 9 y los 11 años, todos han tenido la oportunidad de participar en el gobierno escolar en años anteriores y/o hacen parte de este en el año en curso, lo cual les ha permitido tener un cierto grado de formación ciudadana y ejercer algunos liderazgos en el entorno escolar.

Gracias a su participación en este escenario pudieron construir los sentidos de formación ciudadana en clave de sus experiencias vividas, y los roles que han desempeñado en este espacio en particular.

Como se mencionó anteriormente, la participación de este grupo de niños y niñas fue diversa, motivo por el cual fue necesario enunciar su experiencia de manera particular, para tal efecto se nombró a los participantes como sujeto 1, 2, 3... en aras de proteger la identidad y mantener el anonimato de quienes hicieron parte del proceso investigativo.

El sujeto 1 es una niña de 10 años de edad, fue elegida personerita en segundo grado, sujeto 2 es una niña de 11 años de edad, elegida monitora en segundo grado, brigadista y representante en tercer grado, sujeto 3 es un niño de 10 años de edad, actualmente se desempeña como representante de curso y personero, fue elegido representante de curso en cuarto y tercer grado, sujeto 4 es una niña de 10 años de edad, fue elegida monitora en cuarto grado, sujeto 5 es una niña de 11 años de edad, fue elegida líder ambiental en cuarto grado, sujeto 6 es una niña de 9 años de edad, fue elegida representante de curso en primer grado, y sujeto 7 es un niño de 10 años de edad, fue elegido representante de curso en segundo grado y líder ambiental en tercer grado.

Como pudo observarse las experiencias vividas de los niños y las niñas participes en la investigación son diferenciadas y varían en el tiempo y en la experiencia misma, motivo por el cual cada sujeto aportó relatos, que brindaron distintos elementos de análisis fenomenológico.

3.4. Ruta metodológica

A continuación, se describe la ruta metodológica que siguió el proceso investigativo del presente informe, el cual se desarrolló a lo largo de 6 etapas:

3.4.1. Etapa 1: descripción de la situación problemática.

En esta etapa se realizó el ejercicio de formulación de la situación problemática, a partir del rastreo y análisis de antecedentes a nivel distrital, nacional e internacional, alrededor de las prácticas de formación ciudadana en los entornos cercanos de los niños y las niñas, especialmente el familiar y el escolar, de tal manera que se enfocó en el lugar ocupa en dichos entornos el sujeto infantil.

3.4.2. Etapa 2: Diseño de la investigación.

Mediante de los postulados de Ibáñez (1994), en esta etapa se diseñó el marco metodológico que guió la investigación, a partir de tres niveles que se definieron como el nivel epistemológico, donde se usó el Paradigma Interpretativo como base de la investigación, el nivel metodológico el cual se formuló desde una perspectiva fenomenológica y el nivel técnico donde se describieron los métodos empíricos y reflexivos de producción y análisis de datos fenomenológicos.

3.4.3. Etapa 3: categorías metodológicas.

En esta tercera etapa se definieron los referentes metodológicos que guiaron el análisis fenomenológico del este estudio, en clave del marco epistemológico que se eligió en la fase anterior, lo cual permitió empezar a definir manera la cual se llevaría a cabo el trabajo de campo correspondiente a la siguiente etapa.

3.4.4. Etapa 4: entrevista fenomenológica.

En esta etapa se llevó a cabo el trabajo de campo a través de entrevistas fenomenológicas, las cuales fueron diseñadas en concordancias con los referentes metodológicos definidos en la etapa

anterior y en base a cuatro existenciales definidos por Van Manen (2016), los cuales son relacionalidad, corporalidad, temporalidad y espacialidad, dichas entrevistas se implementaron a fin de indagar por los sentidos otorgados por los niños y niñas a sus experiencias vividas en su participación en el gobierno escolar de la I.E.D Ciudad de Bogotá, donde llevan a cabo sus estudios formales.

3.4.5. Etapa 5: Hallazgos.

En esta etapa se analizaron los datos producidos en el trabajo de campo, en clave de las joyas fenomenológicas encontradas en los relatos de los sujetos infantiles, que permitieron identificar los sentidos otorgados por los niños y niñas a sus experiencias vividas en el gobierno escolar, y así llevar a cabo el ejercicio de escritura fenomenológica de acuerdo a los referentes definidos en las etapas 2 y 3.

3.4.6. Etapa 6: discusión y conclusiones.

En esta última etapa se realizó el análisis fenomenológico de los hallazgos obtenidos en la etapa 5, a partir de los marcos investigativos definidos anteriormente, de tal manera que este análisis entra en dialogo con otras investigaciones que abordan el mismo tema, donde se encontraron coincidencias y tensiones, finalmente se cerró el informe con las conclusiones que dan respuesta a los objetivos y el problema de la presente investigación.

4. Hallazgos.

El presente capítulo expone los sentidos encontrados en la experiencia vivida de un grupo de niños y niñas entre 9 y 11 años de edad, en relación con las prácticas en formación ciudadana en entornos escolares educativos, a partir de su vivencia como integrantes del gobierno escolar.

De esta manera, se describió la forma como el sujeto infantil configura su experiencia al realizar estas prácticas, tanto en espacios formales correspondientes a la dinámica del gobierno escolar como al liderazgo ejercido en la cotidianidad de su vivencia en el entorno escolar y su relación intersubjetiva con sus pares y sujetos adultos docentes.

Así, se identificó la representación que hacen de su experiencia tal como la viven, de esta manera la experiencia vivida de los niños y niñas se manifiesta de forma pre-reflexiva durante las entrevistas, narraciones y escritos que hicieron parte del ejercicio investigativo.

En concordancia con lo anterior, para lograr la recuperación de las estructuras de sentido manifiestas en la vivencia de los niños y las niñas en sus procesos de formación ciudadana como integrantes del gobierno escolar, esta investigación se apoyó en los métodos de análisis denominados enfoque selectivo y enfoque detallado.

El enfoque selectivo permitió la captura de los sentidos fenomenológicos a través la identificación de joyas retóricas, que son especialmente reveladoras del fenómeno en sí, y el enfoque detallado posibilitó la identificación de expresiones temáticas que permiten capturar el sentido fenomenológico de la vivencia. De esta manera los enfoques selectivo y detallado facilitaron la identificación del sentido originario de la experiencia narrada y a su vez extraer enunciados reveladores de una reflexión sobre la experiencia vivida y de sentidos compartidos de los sujetos. Van Manen (2016).

En consecuencia, desde una escritura fenomenológica, el investigador se abstuvo de aplicar, deducciones, suposiciones o teorías sobre las vivencias rememoradas por los niños y las niñas participes de la investigación, por el contrario, se remarcaron las sensaciones, actitudes, intenciones y experiencias de los niños y las niñas, tal como ellos y ellas las expresaron desde su sentir, en un ejercicio en el cual se aplicaron los métodos fenomenológicos de la epojé y la reducción, de tal manera que se suspendieron los prejuicios y las creencias dadas del investigador “fenomenológicamente, necesito abrirme (la epojé) y tratar de poner entre paréntesis mis presupuestos, comprensiones ordinarias y explicaciones científicas” (Van Manen, 2016, p. 247)

En concordancia con la perspectiva fenomenológica, los datos empíricos de carácter pre-reflexivo con relación a las experiencias vividas de los niños y las niñas se presentaron a través de cuatro existenciales que según Van Manen (2016) describen la forma en que se da la experiencia del sujeto: relacionalidad (relación vivida), corporalidad (cuerpo vivido), espacialidad (espacio vivido) y temporalidad (tiempo vivido). De esta manera, fue posible el acercamiento directo a la experiencia vivida del sujeto y los sentidos otorgados por este a dicha experiencia en la medida que:

Todos vivenciamos nuestro mundo o nuestra realidad a través de estos existenciales.
[...] Los existenciales son temas universales útiles para explorar aspectos significativos de nuestro mundo de la vida y de los fenómenos particulares que podemos estudiar. (Van Manen, 2016, p. 346)

Al ahondar un poco más en los existenciales anteriormente descritos, de acuerdo con lo expresado por Van Manen (2016), hay que manifestar que el existencial de relacionalidad recoge los sentidos que se encuentran en las relaciones vividas en los mundos circundantes, en el caso

particular de esta investigación el entorno escolar educativo, de tal manera que permitió identificar como las relaciones intersubjetivas, influyen en la configuración de la subjetividad infantil, en el ejercicio del liderazgo en el marco de su participación en el gobierno escolar.

Respecto al existencial de corporalidad Van Manen (2016), expresó que este describe las sensaciones percibidas por cada niño y niña en su cuerpo a través de los sentidos, de tal manera que la subjetividad expresada en la corporalidad representa la interjección de espacios cercanos en los que se desempeña el sujeto infantil, especialmente el escolar y el familiar y que influyeron en sus interacciones intersubjetivas.

Referente al existencial de espacialidad, Van Manen (2016), evidencia como los espacios vividos y compartidos, tanto en la cotidianidad escolar del sujeto infantil como en la manera como éste se relaciona con el espacio, en clave de cumplir un propósito específico y transmitir ideas y sentimientos concretos, lo cual influye los significados que el sujeto infantil otorga al espacio vivido.

El existencial de temporalidad, de acuerdo con Van Manen (2016), detalló cómo se vivencia el tiempo, de tal manera que se puede identificar los sentidos otorgados por los niños y niñas, en función del tiempo dedicado a la participación en el gobierno escolar y la rememoración que se hace a la ocurrencia del fenómeno vivido.

Los hallazgos expresados a continuación, los cuales han sido identificados mediante estos cuatro existenciales posibilitan un acercamiento fenomenológico a la pregunta: ¿De qué manera los sentidos de las prácticas de formación ciudadana de niñas y niños en el ámbito escolar podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?, y constituyen una aproximación a la comprensión del fenómeno, desde el sentido que emerge a

partir del sujeto al experimentar su vivencia.

4.1. Existencial de relacionalidad:

Las relaciones configuradas a partir del liderazgo de niños y niñas en el marco de su formación ciudadana como miembros del gobierno escolar, entre sus pares y con los sujetos adultos docentes, son de gran importancia en los estudios fenomenológicos y en esta tesis en particular; al indagar por los sentidos de las prácticas en formación ciudadana en entornos escolares, en la medida que “la relacionalidad puede guiar nuestra reflexión al preguntar como vivencian el yo y los otros con respecto al fenómeno que se está estudiando” (Van Manen, 2016, p.346). De esta manera se posibilita un acercamiento más genuino al fenómeno objeto de estudio desde una perspectiva fenomenológica como se expuso en el marco metodológico.

Así, la vivencia del yo experimentada por los niños y niñas en su vivencia al conformar el gobierno escolar es expresada en sentimientos de gusto, al tener la oportunidad de ejercer roles de liderazgo que les permiten ser reconocidos entre sus compañeros y los docentes. Dichas vivencias les permitieron conformar relaciones de amistad “me gustaba también tener compañeros amigos, porque yo no era de amigos pero por eso tuve muchos amigos”. (P1, E1, Jul12). Las relaciones vividas aparecen como factor de motivación en niñas y niños hacia la participación, pues para ellos y ellas constituye un asunto importante y se lo toman con rigor o compostura. En palabras de un participante, se escucha decir: “apoyando al gobierno escolar es muy importante para mí apoyando el gobierno escolar porque como algo importante y pues yo me siento bien porque es algo serio. (P2, E1, Jul13).

De esta manera, la participación en el gobierno escolar genera en niñas y niños, además de una sensación de felicidad, otra de temor. Una y otra sensación acompaña por un tiempo el sentir de

algunos participantes. “Me dio mucha felicidad ser parte del gobierno escolar [...] A mí me han aportado los compañeros, cuando yo estaba ahí me trataron muy bien, yo les conté a ellos, para que se quite el miedo [...] pues yo me sentía feliz y nerviosa cuando fui parte del gobierno escolar [...] Cuando socialice las propuestas con mis compañeros me sentía nerviosa, pues cuando me pasaron los nervios sentí que me daba confianza” (P1, E1, Jul12).

Estos sentimientos encontrados, experimentados especialmente en la etapa de presentación de las propuestas y elección de los candidatos, surgidos ante la incertidumbre de ser elegidos o no, una vez alcanzado el objetivo se transforman en sentimientos de alivio y satisfacción “estaba muy emocionado porque fuera elegido, también tenía un poco de miedo, pero lo supere para poder llegar a ser el personero y pues lo logré”. (P3, E1. Jul14).

Igualmente se expresan sentimientos de confianza en el momento que sus compañeros votan por ellos, al ser reconocidos y apoyados por los adultos, ya sea docente, coordinador o familiar, en un proceso en cual los niños y niñas valoran y resaltan a través de sentimientos de agradecimiento la colaboración y participación de sus padres en estos procesos “mi papá me ayudó, yo le dije que quería, hicimos un cartel, con imágenes y dibujos de mis propuestas” (P5, E1, Ago16).

De esta manera, los participantes en el gobierno escolar asumen la responsabilidad de elaborar propuestas en el proceso electoral. El bienestar colectivo y el cuidado del medio ambiente están presentes en las intenciones de niñas y niños que asumen el rol de líderes. Estar en este lugar implica esfuerzo y dedicación. “Siento mucha felicidad por ayudar al planeta, ayudar a que no boten basura y que el planeta siga bien, y que no boten más basura porque hay mucha gente que bota basura y la tierra se pone en riesgo y hay mucho humo en el aire [...] Yo he enseñado a las

personas a no botar la basura, que ellos lo recojan y cuando ellos no quieren pues me toca recogerlo a mí porque yo soy la líder ambiental y es mi responsabilidad” (P5, E1, Jul16).



Fuente: Dibujo alusivo a la dimensión ambiental en campaña (P5, E1, Jul16).

En algunas ocasiones, niñas y niños manifiestan sentirse felices, pues al ser elegidos en el gobierno escolar tienen la oportunidad de tomar decisiones en nombre de sus representados. Las relaciones vividas se evidencian en la confianza mutua entre quienes eligen y son elegidos. Lo cual es visible en expresiones como: “cuando fui elegida me sentí muy bien porque ya podía ser parte del gobierno escolar, ya podía digamos tomar decisiones y cosas así”. (P6, E1, Jul19).

De esta manera, la participación en el gobierno escolar y todo el proceso en él implícito estimula en los niños y niñas sentimientos de bienestar basados en un mayor sentido de la colectividad y el bien común que fomenta relaciones intersubjetivas más significativas, “me siento bien comunicándome con ellos así porque es como un equipo, las decisiones que tomamos

en los salones es que sean como más grandes, algo que le haga bien a todos, me sentí bien porque pensé en los demás, y pues obviamente pensé primero en ellos que en mí. (P2, E2, Jul23).

4.2. Existencial corporalidad

Explorar la vivencia del cuerpo respecto al fenómeno de la participación de niños y niñas en el gobierno escolar, brinda elementos que permiten identificar esos sentidos que se han construido durante la experiencia del pertenecer al gobierno escolar desde la corporalidad misma del sujeto, ya que “el cuerpo tiende a vivenciarse mientras estamos corporalmente implicados con el mundo” (Van Manen, 2016, p.347), de esta manera, niños y niñas participes del gobierno escolar vivencian la manera en que su corporalidad se configura.

De esta manera, expresar ideas y sentimientos puede implicar para niños y niñas, la creación de gestos y otras expresiones corporales. Ellos y ellas pueden tener la vivencia de ser respaldados empáticamente por sus seguidores en campaña.

Igualmente, la identidad que niños y niñas generan con los sujetos adultos con quienes conviven en sus hogares como sus madres, padres o abuelos, se configuran a partir del ejemplo, al ver en ellos figuras de responsabilidad, autoridad y toma de decisiones, expresándose a través de su corporalidad y la imitación.

En este sentido, la manera como se configura la corporalidad y como se mueve el cuerpo en sus relaciones diarias y el liderazgo ejercido, como ejercicio de sus prácticas ciudadanas se manifiesta en la participación en el gobierno escolar y sus relaciones diarias con sujetos adultos y pares. “mi mamá me enseñó que respetáramos a todos y también me ha enseñado que uno no debe agachar la cabeza cuando está de pie”. (P1, E2, Jul22).

De esta manera, para los niños y las niñas puede ser un referente de autoridad aquellas acciones vistas en casa, las valoraciones implican que ellos decidan que ejemplos apropian en su propia manera de expresarse y cuáles no, “cuando ella me alza la voz así como cuando dice haga algo, pues un poquito me asusta porque uno piensa que uno le va a pegar o algo [...] yo con mis compañeros me comunico diferente, digamos yo les hablo y ellos se acercan y ellos hablan y ahí se inicia una conversación [...] me siento bien comunicándome con ellos así porque es como un equipo” (P2, E2, Jul23).

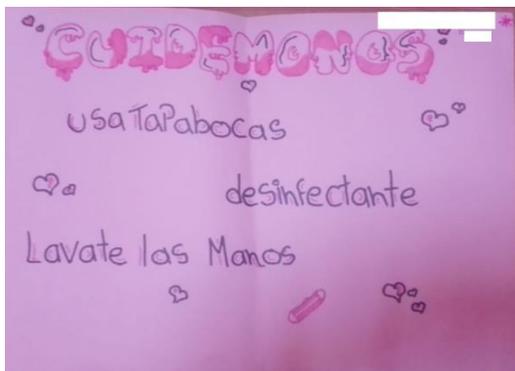
El trato que niñas y niños reciben cotidianamente en su mundo familiar parece trasladarse en las vivencias con sus pares en la escuela. El vínculo que se forja con sus pares también se encuentra influenciado por la confianza y el respaldo. El saludo se trata de un momento en que el cuerpo se implica en la comunicación “la forma como mi abuelita se mueve me ha ayudado mucho, solamente con pararme y decirle a mis compañeros hola buenos días, buenas tardes y todo eso” (P6, E2, Jul29).



Fuente: Representación corporal en el trato con los docentes. (P6, E2, Jul29).

Cabe aclarar, que este estudio estuvo atravesado por la coyuntura que generó el confinamiento declarado a causa de la pandemia provocada por el SARS Cov2. A causa de ello, la experiencia de niñas y niños en el gobierno escolar es otra en el tiempo pos pandemia por SARS Cov2.

Ahora, mediante el cuerpo se expresa la sensación de seguridad solamente en aquellos lugares en los que se sienten más seguros, evitando así un contagio “me sentí bien cuando se los dije porque lo hice en equipo, algunos me dijeron y ahí decidimos, otras decisiones son para lo mismo, para que en las gradas, que hay muchos estudiantes” (P2, E2, J23).



Fuente: Cartel donde se señala la importancia del aseo durante la pandemia. (P2, E2, Jul23).

Es de resaltar que algunos niños y niñas definen sus movimientos a partir del ejemplo de sus padres, como es el uso de las manos y el contacto visual como un apoyo corporal al momento de expresar ideas a sus compañeros, o la manera de pararse frente a sus compañeros cuando se están comunicando con ellos, “yo sigo mucho los movimiento de mi papá, digamos que al verlo en mi cabeza al hablar o comunicarme ya mis manos y mis gestos son muy parecidos a los de él” (P3, E2, Jul26)

La apropiación de expresiones corporales aprendidas en el hogar aumenta en la medida que los niños y niñas sienten que éstas le ayudan y sirven en sus relaciones intersubjetivas en el entorno

escolar “mi mamá mueve mucho las manos, realmente uno se puede identificar con las manos, pues eso también ayuda cuando uno habla, uno hace los movimientos con las manos” (P4, E2, Jul27)

De esta manera los niños y niñas incorporan dichas expresiones corporales a sus procesos comunicativos en la medida que sienten que éstas le ayudan a manifestar una idea o sentimientos de manera más clara “de la manera en que mi mamá se mueve yo aprendí a mover las manos y eso me ayuda a mí a comunicarme [...] las manos pueden hacer señas, y a veces los brazos, uno puede moverlos y uno puede expresar sus sentimientos con las manos, hacer señas de paz y todo eso” (P5, E2, Jul28).

Este aprendizaje que fluctúa entre espacios cercanos escolares y familiares, además de ser un referente en la manera en que la corporalidad aporta elementos comunicativos en la configuración de la subjetividad infantil, también constituye un aprendizaje de valores sociales que son practicados en los diferentes espacios donde interactúa el sujeto infantil, “yo aprendí de mi mamá cuando me saluda, a despedirme o también cuando ella está perdida le dice a otra persona que si me ayuda [...] mi mamá a veces dice que en algunas ocasiones que si alguien necesita algo ella le puede ayudar o algo. (P7, E2, Jul30)

4.3. Existencial espacialidad

Explorar como los niños y niñas vivencian el espacio vivido en su experiencia, en la participación en el gobierno escolar es vital ya que, este configura representación de sentidos del sujeto y fomenta la expresión de los mismos, aportando distintas herramientas al estudio

realizado, en la medida que el espacio y el lugar constituyen motivos fundamentales en la comprensión de los fenómenos humanos. Van Manen (2016).

En tal sentido, se encontró que los niños y niñas expresan sentimientos de gusto por los lugares comunes del colegio, como el salón de clase, el patio, el auditorio, la sala de profesores o las entradas al colegio y sus edificios, en la medida que apoyan su liderazgo en la sensación de seguridad que emana de los espacios propios de la escuela. El auditorio y el patio hacen posible dirigir mensajes a los grupos de electores, en el salón también es posible, sin embargo en este lugar se impone una restricción de público debido a que es un espacio más reducido, “la verdad es que vivido muchas cosas chéveres en el auditorio, en presentaciones y cosas que he hecho acá en el colegio [...] del auditorio me gusta lo abierto que es el espacio, que puede entrar mucha gente para hacer actividades o lo que necesiten hacer” (P3, E3, Ago4).

Como puede observarse las diferentes posibilidades de uso que permiten estos espacios compartidos, especialmente el auditorio generan sentimientos de confianza en el sujeto infantil, al recordar actividades de tipo cultural o académico llevadas a cabo allí, ya que, desde el papel desempeñado les permitió ejercer liderazgos entre sus compañeros, en lo concerniente a la dinámica específica del gobierno escolar la evocación de los niños y las niñas lleva a lugares que son un poco más cerrados como el salón de clase, de esta manera se fomentó, una interacción más directa entre los sujetos, manifiesta en sentimientos de gusto y comodidad en estos espacios “ me gusta hablar de mis ideas en el salón de clases[...] el año pasado cuando estaba en cuarto y que me postule para ser representante de curso ahí si estuve en el salón con mis compañeros y trate de explicarles lo que yo quería hacer para lograr ser representante” (P3, E3, Ago4).

En el proceso de elección del gobierno escolar, los niños y niñas utilizaron el lenguaje escrito con el objetivo de que sus ideas y propuestas lleguen al mayor número de compañeros posibles. En este proceso buscaron los espacios más amplios y concurridos como el patio, ya que sintieron, que estos lugares en donde cotidianamente fortalecen sus relaciones intersubjetivas a través del juego, les permitió difundir sus mensajes e ideas al mayor público posible, “en el patio yo creo que todos verían el cartel porque normalmente allá vamos y cuando jugamos mayormente todos pasan, entonces me parece un buen lugar [...] de este lugar me gusta que todos los ven porque pues uno corre y normalmente incluyendo este bloque uno alcanzaría a verlo allá [...] de este lugar me llama la atención que todos lo van a ver, posiblemente lo pueden cumplir, normalmente casi todos están allí”. (P4, E3, Ago5)

Existen lugares que adquirieron mayor significado para los niños y niñas de acuerdo a sus intereses específicos como el cuidado del medio ambiente, ya que se vivencia de manera más tangible problemáticas relacionadas con este interés como la generación de basuras y el reciclaje. Por lo tanto el sujeto infantil siente que es necesario difundir un mensaje específico, tanto para su interés como para el lugar en particular, de esta manera desde las palabras de niños y niñas, se escuchó que “En la cafetería la gente cuando llega a entrar a comer puede ver el cartel y no botar la basura [...] en la cafetería siento algo especial porque hay varios carteles colgados [...] en la cafetería me siento feliz porque cada niño puede comer y verlos carteles que están colgados [...] los carteles me llaman la atención porque ahí dan ideas [...] en donde más hablo de mis ideas es en la cafetería y en el bloque de bachillerato [...] yo a mis compañeros les decía que no botaran la basura, eso fue hace un año” (P5, E3, Ago6). “Yo coloque mi cartel en la entrada del colegio para los que llegaran temprano lo vayan viendo y puedan cuidar el planeta y ya” (P7, E3, Ago10.)

En su cotidianidad los niños y las niñas también, otorgan sentidos a lugares que aunque no están directamente relacionados al liderazgo ejercido en el marco de su participación en el gobierno escolar, si constituyen un referente en la configuración de su subjetividad. En la medida, que se generan sentimientos de paz y sosiego cuando tienen oportunidad de ir allí, “me siento bien en la biblioteca porque genera mucha paz, es muy bonita porque uno no puede gritar porque lo regañan, por eso me gusta [...] cuando vengo a la biblioteca siento como paz porque acá es muy relajado y todo [...] de la biblioteca me llaman la atención unos libros que tienen así colores, los ponen en orden y se ven de diferentes formas.(P1, E3, Ago2).

Finalmente estos sentidos que los niños y las niñas otorgaron a algunos lugares del entorno escolar, están relacionados con las experiencias vividas allí, que ellos y ellas valoran como positivas, “en la entrada del edificio de primaria me siento bien porque es un lugar libre y porque ahí uno participar de muchas actividades, no es un lugar como los demás que tienen candados en cada salón y así pero en el descanso podemos estar allí [...] de ese lugar me gusta el mural que eta ahí porque es lindo [...] este lugar me llama la atención la imagen, cuando lo veo me generara sensación de libertad. (P2, E3, Ago4)



Fuente: Representación del entorno escolar. (P2, E3, Ago4)

4.4. Existencial temporalidad

El preguntarse cómo se vivencia el tiempo respecto al fenómeno estudiado es crucial, en la medida que el tiempo vivido, al ser una construcción subjetiva permite evidenciar que sentidos se otorgan a la experiencia vivida a través de su expresión temporal. Así

El tiempo vivido también se vivencia como telos: los deseos, planes y metas que nos trazamos en la vida. Nuestro sentido de identidad se vivencia en términos de tiempos de nuestra infancia, los periodos de nuestro trabajo o la vida amorosa, etc. Algunos fenomenólogos toman la temporalidad o el tiempo como los motivos fundamentales a la hora de comprender los fenómenos humanos. (Van Manen, 2016, p. 349)

Al respecto se puede evidenciar como los niños y niñas manifiestan sus rememoraciones de su participación en los escenarios del gobierno escolar a través de bloques aproximados temporales "un año más o menos" "hace como un año", y en cuanto a la dedicación de tiempo a hablar respecto a sus ideas y planteamientos estuvo influenciada por el proceso de elección.

Los sentidos otorgados por los niños y las niñas, se enfocaron en rememorar hace cuanto se vivió la experiencia, "el año pasado cuando estaba en cuarto y que me postule para ser representante de curso ahí si estuve en el salón con mis compañeros y traté de explicarles lo que yo quería hacer para lograr ser representante. (P3, E3, Ago4)

Sin embargo, aunque los niños y niñas ejercen el liderazgo en el gobierno escolar a partir de sus intereses particulares, este es dependiente de la duración de su representación en el gobierno escolar, "dure hablando de ese tema 4 días, durante la campaña, pero desde que deje de ser líder ambiental no volví a hablar del tema" (P5, E3, Ago6).

A pesar de ello, los momentos en los cuales los niños y niñas ejercen su ciudadanía y liderazgo desde el gobierno escolar fueron significativos para ellos y ellas, ya que su sentir es de satisfacción y felicidad al lograr ocupar estas representaciones en un momento determinado, "he hablado de la propuesta de las 4 horas de clase [...] me sentí feliz y nerviosa hablando de eso, me sentí feliz porque alguna parte de mi decía que no me aceptaban y nerviosa por eso, pero finalmente si me eligieron. (P1, E3, Ago2).

A manera de síntesis, los sentidos de las prácticas en formación ciudadana en el entorno escolar, expuestos en esta investigación, permitieron identificar que en ellos existe una experiencia vivida compuesta, por los siguientes aspectos:

En primera instancia, las experiencias de formación ciudadana en entornos escolares, enmarcadas en su participación en el gobierno escolar, cobran sentido para niños y niñas en la medida que éstas representan la oportunidad de expresión de ideales y sentimientos respecto a lo que ellos consideran importante en el entorno escolar, en ocasiones articulando este entorno en concreto con perspectivas de vida que tienen en la construcción de su subjetividad, en esta medida el gobierno escolar, constituye un escenario donde se configura un fenómeno intersubjetivo más que una experiencia individual.

De esta manera las interacciones que se gestaron durante el ejercicio participativo de los niños y niñas y los liderazgos por ellos ejercidos, constituyeron la manifestación de sentimientos de alegría, gozo, afecto, confianza, temor, frustración entre otros; de tal manera que se forman habilidades sociales como la empatía, la solidaridad, y el trabajo en equipo, en un proceso en el cual la experiencia es vivenciada con otros, quienes de influyen de una u otra manera la experiencia del sujeto, convirtiéndose así en la experiencia de la otredad, que constituye la fuente originaria de sentido.

En segunda instancia, las experiencias de los niños y niñas participes del gobierno escolar se configuraron desde el cuerpo vivido, es decir desde la corporalidad, que permite al sujeto percibirse a sí mismo y a los demás; de tal manera que siente y aprende el mundo desde las relaciones sensoriales, afectivas y emocionales, que establece con otros cuerpos y el suyo propio mediante la experiencia vivida.

De esta manera, los sentidos acá expuestos dan cuenta de cómo los niños y las niñas se hacen consientes del cuerpo mediante las interacciones intersubjetivas que hicieron parte de su participación en el gobierno escolar, en donde se puso énfasis en la manera de expresarse y

comunicar sus ideas a otros, en un ejercicio de comunicación verbal, apoyado en la gesticulación y la corporalidad.

En tercera instancia, aunque el ejercicio de ciudadanía y liderazgo ejercido en la participación en el gobierno escolar de niños y niñas, se configura principalmente en el entorno escolar, esta participación representa la oportunidad de articulación entre dos entornos cercanos en los cuales se desenvuelven: la escuela y el hogar.

Dicha articulación, mencionada en líneas anteriores, se evidencia durante todo el proceso participativo, desde la preparación y presentación de propuestas en el rol de candidatos, hasta el liderazgo ejercido como integrantes del gobierno escolar.

Cabe resaltar que la articulación entre los entornos escolar y familiar se posibilita gracias a las relaciones intersubjetivas entre los niños y las niñas con los sujetos adultos que habitan el hogar, especialmente los padres, madres, abuelos y abuelas, en donde estos aprenden comportamientos y saberes que entran en diálogo en sus relaciones intersubjetivas con sus pares y otros sujetos adultos, especialmente los docentes, de tal manera que se permite al sujeto transitar de forma protagónica estos escenarios, en donde se pueden expresar actitudes y sentir emociones.

En última instancia, el sentido de las prácticas expuestas en la presente investigación, se produce desde una temporalidad de la experiencia, de tal manera que se reconoce el tiempo subjetivo y objetivo en el que ésta se produce, a partir de las emociones agradables o incómodas que hagan parte de la vivencia.

Los niños y las niñas construyeron sentido al evocar el tiempo en el que vivieron su participación en el gobierno escolar en sus distintas etapas, de tal manera que rememoraron el año en que tuvieron la experiencia y cuánto tiempo duró, así como el tiempo que ellos y ellas

dedicaron en su rol de candidatos y posterior liderazgo, de esta manera a partir de las emociones vivenciadas en la experiencia se imprime un carácter subjetivo al tiempo vivido, valorado como corto, largo, detallado o general a través de la memoria.

5. Discusión

En este acápite, se dispuso la discusión y el análisis en torno a los sentidos que fueron encontrados en la investigación, de acuerdo con esto se encuentran dos tópicos, uno referido al protagonismo infantil y el otro a la subjetividad comprendida como intersubjetividad, que permiten validar los resultados obtenidos a la pregunta ¿De qué manera los sentidos de las prácticas de formación ciudadana de niñas y niños en el ámbito escolar podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?. En esta medida entre ambos, se pondrá la mirada hacia el rol del protagonismo infantil de los niños y niñas que fueron partícipes de la investigación.

Para iniciar se asienta la mirada por el lugar, en este caso investigativo el espacio vivido, la escuela, como uno de los escenarios donde los niños y niñas pueden ejercer expresiones de protagonismos en la toma de algunas decisiones que se llevan dentro de los centros educativos, en los cuales ellos pueden dar su voz y su expresión en pro de mejorar la convivencia tanto consigo mismos como con sus compañeros.

En este sentido, la mirada no solo se tomó desde una postura que se da en un aula de clases, sino que va más allá, que trasciende las paredes de esta, involucrando a los mundos cercanos en los que los niños y niñas habitan, sus familias, comunidad y demás lugares donde puede sentar su voz y sus expresiones de vida.

La etapa de la primera infancia suele ser reconocida como un espacio de socialización multidimensional, en donde las experiencias vida entre la primaria y la secundaria ven a la escuela como uno de los escenarios culturales, sociales y políticos que propician la visualización de los niños y niñas desde su condición de ciudadanía activa y la formación del desarrollo de hábitos, habilidades y valores que podrán adoptar y practicar desde y hacia las diferentes instancias que posibilitan la interrelación con los diferentes mundos circundantes. Ruiz, Ñañez y Cepeda. (2018).

Como se destacó en el capítulo anterior, a pesar de que los niños y niñas comparten con otros lugares y momentos, sus entornos cercanos y algunas experiencias de vida de una realidad que les objetiva, los relatos que cada uno de ellos realizan de sus experiencias vividas en el ámbito de la formación de las practicas ciudadanas, que han sido expuestas en cada uno de los existenciales abordados anteriormente, permitiendo ser, conocerse y construirse en sus formas de comprender y estar en el mundo.

De acuerdo con el primer tópico de protagonismo, se consultaron algunas investigaciones donde se pudieron encontrar algunas similitudes en sus hallazgos como en el caso de García, Boqué y Alguacil (2021); donde la participación de los niños y niñas en los diferentes mecanismos participativos democráticos de sus colegios se centran en la manifestación que estos, hacen desde su propia voz. En este sentido, el reconocimiento que se realiza se otorga desde diferentes instancias, dentro de esta, de ahí que afirmen, que los niños y niñas que han participado en espacios de liderazgo escolar cuentan con una serie de beneficios como es el incremento de su autoestima, la autoconfianza y la creencia de sus propias habilidades que posibilitan el empoderamiento y en esta medida mejoran las habilidades comunicativas y de escucha frente a las incertidumbre y sugerencias de sus compañeros. Gracia, Boqué y Alguacil. (2021)

También se logran destacar de la investigación la apuesta que hacen los niños y niñas en participar en diferentes aspectos de la escuela y en la intervención de la resolución de conflictos, también se subraya la colaboración en campañas solidarias donde se pone en relieve la dimensión social de la escuela y su proyección al entorno.

Estos hallazgos convergen la comunidad de sentido que se genera en algunos de los niños y niñas que participaron de la investigación, en esta medida la preocupación por el bienestar y el cuidado del otro y del mundo que circundan, como se evidencio en los hallazgos se vuelve fundamental en cada una de sus propuestas y en esta medida de sus experiencias vividas del mundo objetivo que los rodea.

En la investigación realizada por Monsalve (2015), se hizo referencia a que los estudiantes están de acuerdo que se les permita participar, eligiendo y siendo elegidos. Hacen hincapié en que los niños y niñas se sienten involucrados en el proceso de gobierno escolar, ya que están informados, permitiéndoles reunirse y asociaciones para generar propuestas que contribuyan al bienestar tanto de ellos como de la comunidad, además al participar se sienten reconocidos, al poder participar y dar opiniones en pro de la defensa de los derechos.

En este sentido, en los resultados obtenidos en los hallazgos se mostraron que los niños y niñas se sienten felices por conformar el gobierno escolar y ejercer liderazgos en el entorno escolar, dichos sentires de liderazgos que en sus narraciones se exponen evidencian la importancia que ellos otorgan a estos espacios y que son relevantes en el momento de sentar su voz y proponer posibles salidas a diferentes circunstancias por las cuales atraviesan ya sea por el momento o las dificultades en sus entornos.

Las anteriores investigaciones coinciden con los hallazgos del presente estudio, de acuerdo con el tópico del protagonismo infantil, donde se reconoce que los niños y las niñas se encuentran inmersos en prácticas que son gestionadas por sujetos adultos docentes, en medio de la normatividad y exigencia en el que están sujetas las escuelas, cabe resaltar que a pesar de este contexto normatizado se encuentra el lugar para el reconocimiento de sus habilidades y potencialidades de forma creativa y única de cada niño y niña que participan del gobierno escolar, dejado entrever sus deseos y ganas de ser y estar con los otros y consigo mismos, generando el encuentro con las otras dimensiones generando una comprensión completa, plena y protagónica del sujeto. De ahí, que el mundo de la vida que es configurado por cada niño y niña, y a las experiencias con que estas prácticas surgen durante sus vivencias que dan sentido.

De esta manera, se pudo concluir que las prácticas en democracia en la historia vivida de los niños y las niñas, representan expresiones de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil, en la medida que en los diferentes hallazgos y la discusión anterior, las formas de manifestar y satisfacer las necesidades subjetivas, que son expresadas en sentimientos de gusto, de confianza y de oportunidad al ejercer roles de liderazgo, les permiten ser reconocidos por sus pares, docentes y familiares; incidiendo en el proceso de subjetivación y así en la formación de sus subjetividades.

En consecuencia, con el segundo tópico de subjetividad comprendida en esta investigación, la intersubjetividad, se hallaron investigaciones como las realizadas por Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008), donde mencionaron que los “procesos de subjetividad se producen de manera interrelacionada y reciproca en el sujeto individual y en las instancias sociales en las que transcurre su existencia” (p.845). En esta medida los elementos que configuraron los sentidos en

la historia individual conducen a ser ordenadores de la vida social, expresados en códigos morales y emocionales, creencias y de costumbres.

Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008). También plantearon, que de acuerdo con el marco de la relación entre sujetos sociales, de la intersubjetividad, cuya relación con los procesos singulares de significar y dar sentido a las múltiples experiencias cotidianas en las cuales transita los sujetos en los diferentes espacios políticos donde circulan la vida de los sujetos (subjetividades individuales). De ahí, que la vida en la escuela sea una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, vista esta como un espacio de socialización política que tensiona las subjetividades individuales y las sociales, configurándose actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades tanto individuales como sociales.

Al respecto, los autores mencionados coincidieron con la presente investigación en la medida en que los niños y niñas que participan en el gobierno escolar, formulan propuestas, actividades y demás aspectos de la dinámica propia del gobierno escolar, en pro del beneficio de los otros y de sí mismos, ya que a través de los vínculos humanos que se conforman en su trasegar, en sus mundos cercanos como la familia y escuela, de los que hacen parte y además participan, configuran los sentidos de las experiencias vividas intersubjetivas manifestándolas en formas de su subjetividad.

De manera análoga, como mencionan Alvarado, Ospina y Muñoz (2008). “La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia de la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo” (p.31), concuerda con la capacidad que tiene el niño y niña en la configuración de su corporeidad, en el momento de expresar sus ideas, emociones y sensaciones, ya que estas, se van constituyendo en sus maneras de ser, en esta medida la creación

de gestos, de símbolos y formas de comunicación son gestionados en todo su cuerpo como vehículo para significar su subjetividad y dotar de sentido su experiencia.

Así mismo en esta investigación fueron destacados una serie de metodologías lúdicas y estéticas guiadas en primera medida por el fortalecimiento del potencial afectivo, generando en los jóvenes reflexiones sobre la construcción de sus relaciones intersubjetivas en las que puedan reconocerse a sí mismos desde sus cuerpos, y sus maneras de sentir, actuar y expresarse en el mundo; el fortalecimiento del potencial creativo, que potencian los procesos de reflexión y argumentación para crear nuevos sentidos, que les permita relacionarse con otros; el fortalecimiento del potencial comunicativo, desarrollando la capacidad de lenguajear el mundo pasado, presente y futuro, creando tramas de intersubjetividad comunicativas que se orientan al entendimiento, a la expresión del consenso y del disenso; el fortalecimiento del potencial ético, con el cual puedan regular sus interacciones consigo mismo con los otros y con el mundo que los rodea.

De esta manera, el fortalecimiento del potencial político construyendo conjuntamente con niños, niñas y jóvenes, formas y experiencias nuevas de acción y de discursos a la potenciación de futuros deseables desde sentidos compartidos. Alvarado, Ospina y Muñoz (2008).

Esta postura, converge con la investigación realizada en la medida que al indagar sobre las experiencias vividas de los niños y niñas que estuvieron en el gobierno escolar, se expusieron los sentidos que configuran su subjetividad – intersubjetividad, como sujetos trascendentes que tienen lugar en la realización plena de cada niño y niña en tanto se da en el campo de concepciones dominantes, funcionalista y adulto-céntricas que les ha sido otorgados asumiéndose en un lugar protagónico en el que actúan en las prácticas democráticas en las cuales interactúan

En consecuencia, Se puede concluir que las prácticas democráticas en la historia de vida de los niños y niñas, representa expresiones de protagonismo en la configuración de subjetividad infantil, ya que se exponen las diversas formas de manifestar y satisfacer que tienen los niños y niñas al manifestar necesidades subjetivas como el deseo de estar con otros, la intención de comunicar por medio de diversos lenguajes corporales, orales y escritos en su práctica incide en proceso de subjetivación al influir en la formación de subjetividades con confianza en sus habilidades y capacidades de construcción en equipo y de formas participativas en proyectos que les son comunes.

A modo de cierre, es preciso situar las diversas consideraciones que tuvo esta investigación que posibilitó la discusión y análisis anteriormente expuesto. En primera medida, se darán a conocer las fortalezas halladas en la implementación de la metodología fenomenológica, posteriormente, se indicaran las limitaciones que en el proceso se detectaron y finalmente las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta.

De acuerdo con la primera consideración, fortaleza, en la metodología utilizada denominada fenomenología de la práctica, la cual contiene una serie de procesos rigurosos, de lectura y de preparación en la práctica como lo fue la puesta en escena de la epojé tanto en las entrevistas como en la escritura; de ahí que los datos que fueron producidos y analizados, se expresan de forma original y fieles a las experiencias que tuvieron los niños y niñas que participaron de la investigación, encontrando en ello su validez, como lo indican Van Manen (2016)

La fenomenología de la práctica es consciente de que la vida, como la vivimos y experimentamos, no es meramente racional y lógica, por tanto transparente, en parte, a la reflexión – también es sutil, enigmática, contradictoria, mentirosa, inagotable, y saturada con

sentidos existenciales y trascendentes a los que solo se puede acceder a través de medios y lenguajes poéticos, estéticos y ético (p. 242.)

Cabe señalar que a pesar que la pregunta por los sentidos que se hace desde la fenomenología, es necesario precisar, que dada a la naturaleza, no es un estudio replicable, ya que no se encarga de hacer unas generalidades, puesto que al estudiar el fenómeno de las prácticas democráticas desde las existencias particulares, las narraciones y descripciones realizadas solo son válidas para la población sujeto de estudio.

Sin embargo, puede tener la posibilidad de plantear nuevas investigaciones con intereses similares, a los cuales puede arrojar resultados diferentes en concordancia con la singularidad del fenómeno estudiado.

En cuanto a las limitaciones que tuvieron algunos aspectos a la metodología, dado que los datos que se requirieron y al tipo del análisis, es necesaria una exigencia específica en la recolección de los relatos de las experiencias vividas de los niños y niñas, que en su gran mayoría fueron orales y otras de forma escrita. De igual manera la posibilidad de encuentros que se tuvieron en medio de la contingencia sanitaria del SARS-CoV-2, eran mediados en el centro educativo con las implicaciones que con ello conllevaba.

Con respecto a las consideraciones en términos éticos, en la producción de datos empíricos se dieron en primer momento teniendo en cuenta la perspectiva metodológica de la fenomenología y su intención por indagar los sentidos y aspectos esenciales de las experiencias vividas de los niños y niñas en las prácticas democráticas, se tuvo en cuenta dar el lugar a los diversos sentires que las preguntas pudieran evocar en estos, de igual medida el respetar los aspectos de la experiencia que se preferían ser guardados en secreto o no ser contados. En este proceso, fue vital

el método de la epojé que expone la metodología, con el fin de no afectara o intervenir de alguna manera en la evocación de las experiencias vividas.

Finalmente, de la realización de los encuentros diferenciados con los niños y las niñas que pertenecían al gobierno escolar, se realizaron entrevistas individualizadas con cada uno de ellos, en esta medida se solicitó el permiso en primera instancia al personal directivo de la institución educativa, en este caso el rector del colegio, posteriormente se habló con las docentes que dirigían clases en los cursos, posteriormente se habló con los niños sobre si deseaban o no participar en esta investigación y finalmente con los niños y niñas que habían aceptado se dio un consentimiento informando a los padres de familia para dar el aval de la participación de sus hijos en esta.

Se aclara que para salvaguardar la integridad de cada uno de los participantes de esta investigación, no se tuvieron en cuenta datos sociodemográficos, ya que el único interés del estudio eran los relatos y narraciones de las experiencias de vida, por lo tanto se hace mención únicamente al fenómeno estudiado y además se hace uso de una identificación numérica de cada uno de ellos.

6. Conclusiones.

En el presente capítulo se exponen las consideraciones finales que a manera de conclusiones pretenden alcanzar el propósito general, desde el cual se abordó la pregunta de investigación: *¿De qué manera los sentidos de las prácticas de formación ciudadana de niñas y niños en el ámbito escolar podría estar siendo expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil?* Dicha pregunta, se responde a partir del problema planteado y los propósitos que

orientaron esta investigación; con base en los hallazgos y categorías metodológicas que se diseñaron.

El interrogante planteado en esta investigación se responde desde el método fenomenológico, en perspectiva de los planteamientos de Van Manen (2016), que permitió explorar los sentidos que los niños y niñas otorgan a las prácticas en formación ciudadana en los entornos escolares desde su propia experiencia vivida, la cual fue analizada a partir de los existenciales de relacionalidad, corporalidad, espacialidad y temporalidad.

En este sentido, se pudo evidenciar a través de las narrativas de los niños y las niñas participantes en esta investigación como fue vivenciada la experiencia de su participación en el gobierno escolar expresada mediante los cuatro existenciales anteriormente descritos que ahondaron en los procesos de formación ciudadana en el entorno escolar y las subjetividades construidas a partir de dicha experiencia.

En esta medida, el protagonismo infantil se constituye a través de la articulación de las relaciones vividas con sus pares, docentes y adultos pertenecientes al entorno familiar, que fomentan el liderazgo de los niños y las niñas en la configuración de su intersubjetividad.

Del cuerpo vivido, como la manera de adquirir conciencia del cuerpo en el proceso de comunicación con otras personas, mediante gestos, ademanes, imitaciones, ya que a pesar que estaban mediadas por los adultos, algunas veces están fueron apropiadas y otras rechazadas por ellos y ellas en el proceso de relación intersubjetiva.

Del espacio vivido, el cual fue significativo para niños y niñas, en la medida que se constituyeron en lugares donde expresaron sus ideas y sentimientos a gusto, dichos lugares no

siempre fueron físicos, ya que debido a la pandemia provocada por el SARS CoV 2, el mundo digital se convirtió en otro escenario de participación y ejercicios de liderazgo.

Finalmente, el tiempo vivido, narrado en las rememoraciones de niños y niñas fue relevante en términos de la disposición, compromiso, tiempo dedicado a cada una de las actividades que se desarrollaron y tiempo en el participaron en el gobierno escolar.

A partir de lo evidenciado en el desarrollo de esta investigación, se concluye que la metodología fenomenológica permite al sujeto exponer su experiencia desde la relación vivida, el cuerpo vivido, el espacio vivido y el tiempo vivido, al evocar la memoria de espacios, lugares, objetos, personas y las maneras de relacionarse con ellas, en un ejercicio que estimula el aumentar la conciencia con la que el sujeto vive su práctica, al mismo tiempo que permite al investigador comprender el fenómeno desde la experiencia y el sentido que otorga el sujeto a la experiencia vivida.

Respecto al objetivo general, al exponer la experiencia originaria de los niños y niñas, vividas en las prácticas de formación ciudadana en el entorno escolar, se concluye que estos han otorgado un sentido particular a sus prácticas como integrantes del gobierno escolar, en la medida que estas fomentan la construcción de relaciones intersubjetivas, en un espacio en cual los niños y las niñas pueden participar en la dinámica institucional, de tal manera que pueden ejercer liderazgos entre sus pares y en la comunidad educativa, en la medida se presenta la oportunidad de exponer ideas, pensamientos y sentimientos, de tal manera que estos expresan su protagonismo en las relaciones con otros niños y niñas y con los adultos en la construcción de estas experiencias, al momento de ejercer su ciudadanía.

Sin embargo, hay que señalar que dichas experiencias se encuentran enmarcadas en la normativa que reglamenta el gobierno escolar, lo cual ejerce una cierta regulación de los espacios en los cuales se configura la participación de niños y niñas en el entorno escolar, tal situación representa un desafío para la institucionalidad escolar en la medida que se requiere fomentar dichos liderazgos en espacios más autónomos y espontáneos entre los niños y niñas en el entorno escolar, que trasciendan las practicas adulto-céntricas que tradicionalmente han circulado en la escuela.

En cuanto al primer objetivo, se logró exponer la experiencia personal originaria de los niños y niñas participes del gobierno escolar, evidenciando las distintas experiencias que estos han vivenciado en su participación en el entorno escolar, de esta manera y gracias a la metodología fenomenológica, se logró un acercamiento al fenómeno de las prácticas de formación ciudadana desde las voces de los niños y niñas como sujetos protagónicos de la experiencia.

Referente al segundo objetivo, se logró descubrir el sentido que otorgan los niños y niñas a las prácticas de formación ciudadana, en el marco de su participación en el gobierno escolar, dando cuenta de una intersubjetividad configurada en sus relaciones con sus pares y con el sujeto adulto docente, que entra en dialogo con las relaciones establecidas en el hogar. De esta manera se encontró que las prácticas en formación ciudadana evocan a los niños y niñas sensaciones de alegría, reconocimiento, tranquilidad, satisfacción y miedo; que les ayudan a expresarse desde su propia relacionalidad y emocionalidad, que atraviesan estas prácticas como una forma de relacionarse con otros sujetos en los entornos escolar y familiar.

Dadas sus experiencias, las prácticas de formación ciudadana, se convierten en prácticas con sentido, de tal manera que los niños y niñas pueden expresar con protagonismo su ser, en un

entorno específico como lo es la escuela, de tal manera que pueden satisfacer sus necesidades subjetivas de relacionamiento con otros, al compartir intersubjetivamente intereses y habilidades, en un proceso en el cual se construyen proyectos de forma cooperativa y les otorga una capacidad de protagonismo para desarrollar de forma autónoma nuevas formas de mejorar y enriquecer su experiencia.

En lo que respecta a la experiencia vivida por el investigador durante la indagación del fenómeno configurado, se concluye que eliminar toda epojé, permitió volver a lo sensible y represento un cúmulo de retos; pasando por el hecho de prescindir de pre-conceptos teóricos previos, de tal manera que se logró escuchar las voces de los niños y las niñas e indagar sus pensamientos, sentimientos y percepciones desde su propia experiencia vivida.

Por último, se concluye que el presente estudio tiene el potencial de proyectar sus hallazgos a futuras investigaciones que compartan el interés por comprender las distintas formas de participación de niños y niñas en el entorno escolar y las prácticas de formación ciudadana allí presentes, en relación con la configuración de subjetividad infantil; en un esfuerzo por buscar el universo de sentidos posibles que los sujetos pueden construir de un objeto, dada su experiencia con el mismo, de tal manera que se transforma la percepción sobre dicho objeto; por indagar sobre el protagonismo que tiene la infancia en la cultura y la sociedad.

Bibliografía .

Acosta, W.A (2007). Configuración del discurso de la UNICEF sobre la infancia como sujeto de derechos: 1979-2001. Universidad Pedagógica Nacional.

Arango, B y Arboleda. R (2014). La construcción del sujeto político en la escuela. Revista Aletheia, Vol. 6 N°1, enero-junio. pp. 124-139.

Alvarado, S, Ospina, H, Botero, P y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología. Año 6 N° 11, pp. 19-43.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). El oficio de sociólogo. México: Siglo XXI.- Editores Argentina, 1973.

Burgardt, A. (2004). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en las ciencias sociales. VI jornadas de Sociología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Editores.

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Cárdenas, W y Sepúlveda, E. (2017) La participación política de los niños, apuestas de transformación pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.

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

Convención Internacional Sobre de los derechos del Niño. 2 de noviembre de 1989.

De Castro, S. (2007). El niño de los derechos. Siglo XXI Editores.

Declaración de Ginebra de la Sociedad de las Naciones (1924).

Delgado, D y Rojas, J. (2014). Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones. Siglo XXI Editores.

Derechos de los Niños. ONU (1959).

Duran, E. (2016). Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso. Bogotá. Universidad de Manizales-CINDE.

Duran, E. y Torrado, M. (2007). Cátedra Manuel Ancízar. Derechos de los niños y las niñas debates, Realidades y perspectivas. Universidad Nacional de Colombia.

Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Imágenes de investigación*, 18-28.

Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 33 (1), pp. 151-15.

García-Raga, L Boque, M y Montserrat, N. (2021). La dirección escolar ante la participación del alumnado. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 39 n°2. pp. 345-370

Guzmán, Y. y Casas, A. (2016). Espacios de participación infantil que brinda la escuela. Pontificia Universidad Javeriana.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Husserl, E (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de México.

Ibáñez, J. (1994). El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI Editores.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Gua para la promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes. (2013).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Hechos y derechos. (2008).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Participación y ciudadanía. (2017).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Seis claves. (2008)

Kuhn, T. (2006). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica de España.

Ley 1098 de 2006. Ley de Infancia y adolescencia, 8 de noviembre de 2006 (Colombia).

Ley 12 de 1991, 22 de enero de 1991 (Colombia).

López, A. (2016). Vida humana fenomenológica. Balance sobre la relación entre el sujeto humano y el sujeto trascendental en la fenomenología de Edmund Husserl. Ideas y Valores Vol.65 No. 161, 157-184.

Medina, M. Velandía, L y Rodríguez, Y.(2018). ¿Participación infantil o la profe manda? Una reflexión introspectiva desde la práctica docente. Pontificia Universidad Javeriana.

Monsalve, D. (2017). Formación política en la escuela. Corregimiento de Altavista (Medellín, Colombia): estudio de caso. Universidad de Antioquia.

Morales, M.A (2011). Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social. Universidad de Manizales. CINDE

Novella, A.M (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la Sociedad de la Información. N° 13. pp. 380-403.

Ocampo, A, Méndez, S y Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. Pontificia Universidad Javeriana.

Quintero, P y Gallego-Henao, A (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde de las narrativa docentes de una institución pública. Revista Katharsis, No 31, enero-junio2016, pp.311-329.

Rincón, C. (2018) Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20 No. 31: 25-46.

Ruiz, A, Ñañez, J y Capera, J. (2018). Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué-Tolima (Colombia). Revista El Ágora USB, 18(2). Pp 527-

573.

Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Recuperado de <https://camporeligioso.files.wordpress.com/2014/05/schutz-alfred-la-construccion-significativa-del-mundo-social.pdf>

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Madrid: Idea Books, S.A.

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Popayán: Universidad del Cauca- sello editorial.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento institución



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN NIÑEZ INFORMACIÓN PARA CARTAS DE PRESENTACIÓN ANTE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

IED Ciudad de Bogotá.
Señor:
RECTOR:
IED Ciudad de Bogotá

De manera atenta solicito su permiso para llevar a cabo la aplicación de instrumentos para producción de datos correspondientes a la investigación: Los sentidos de las prácticas de formación ciudadana: el caso de niñas y niños en la IED ciudad de Bogotá. La cual se viene desarrollando desde julio de 2020 por el docente que labora en su institución, quien encontró en las prácticas educativas que se desarrollan en el IED Ciudad de Bogotá un escenario fortalecido en experiencias para investigar. A partir de ello, se desarrollará un grupo de discusión y se implementaran entrevistas sobre el tema de la investigación para recolectar información que permita identificar las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de prácticas pedagógicas transformadoras en ciudadanía y democracia en el ciclo 2.

Lo anterior, se constituye en un asunto de importancia para su institución por cuanto puede retroalimentarle en los procesos que se adelantan en el ciclo 2, a partir de las vivencias de los estudiantes y su papel desempeñado en el ejercicio de la democracia y la ciudadanía en la institución.

En este sentido, al finalizar la investigación, el investigador se compromete con el colegio en la entrega de un documento que refiera el proceso realizado, junto con la propuesta de las condiciones y posibilidades que pueden potenciar las transformaciones pedagógicas en su colegio o las condiciones que refieren las transformaciones pedagógicas que se desarrollan en su colegio.

Ahora bien, para llevar a cabo este proyecto, su colaboración se centra en proveer tiempo y espacio para desarrollar el grupo de discusión e implementar las entrevistas. En tal sentido, el docente que participaría, será quien desarrolle su labor con los grupos de niños y niñas de grado quinto.

No siendo más, nos despedimos, esperando que nuestra propuesta sea de su interés;

Agradezco la atención prestada y la colaboración que pueda prestarme.

Anexo 2: Consentimiento informado padres de familia A

Consentimiento informado padres de familia.

Vicerrectoría de Gestión Universitaria

Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP

Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Los sentidos de las prácticas de formación ciudadana: el caso de niñas y niños en la IED ciudad de Bogotá
Resumen de la investigación	<p>En la investigación denominada “Los sentidos de las prácticas de formación ciudadana: el caso de niñas y niños en la IED ciudad de Bogotá” busca acercarnos del protagonismo infantil en los entornos escolares y educativos, implica pensarse en el lugar que éstos ocupan en la sociedad como sujetos, a partir de los lugares que han ocupado y las de las tensiones generadas. En tal sentido cabe retomar la pregunta “¿Cómo ha emergido la infancia como categoría histórico-cultural y como se ha significado a los niños y niñas en la cultura occidental?” (Rincón, 2018, p. 27); que da pie a cuestionarse la manera en que la infancia se entiende como sujeto-objeto de investigación interdisciplinaria, como una construcción histórica-cultural y social.</p> <p>Dicho acercamiento se realiza abordando la manera en la que el ámbito educativo posibilita la configuración de ciudadanías y subjetividades infantiles, otorgando un lugar central a la voz infantil tanto en el ejercicio del proceso educativo como en el investigativo, al indagar por los sentidos que niños y niñas otorgan en dicho proceso. Para tal efecto se aborda la investigación educativa en</p>

	perspectiva fenomenológica, implementando la entrevista fenomenológica, que como expresa Van Manen (2016) se dirige a la obtención de explicaciones vivenciales pre reflexivas y requiere que el investigador adopte una actitud de reducción fenomenológica, es decir que se despoje que de distorsiones teóricas previas, que no le permitan acercarse al fenómeno en sí.		
Descriptoros claves del proyecto de investigación	Protagonismo infantil, ciudadanía, democracia, infancia, fenomenología.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Pensarse el ejercicio de la democracia, la ciudadanía y la participación en la institución escolar desde la perspectiva y vivencia de los niños y niñas, ayudara y permitirá realizar aportes en la intencionalidad encaminada a gestionar espacios institucionales y cotidianos donde los niños y niñas desempeñen un papel central en toma de decisiones generales que competen al conjunto del colegio y particulares que competen a sus entornos cercanos.		
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	La institución IED Ciudad de Bogotá y las familias de los estudiantes participantes en esta investigación tendrán acceso a un informe ejecutivo en el cual se expondrán las conclusiones y de ser pertinentes se esbozaran propuestas en aras de dinamizar los espacios escolares democráticos en donde los niños y niñas sean sujetos protagónicos y centrales.		
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	El material audiovisual y/o fotográfico recopilado durante la investigación en el cual se registren los niños y niñas participantes será de uso exclusivo de Universidad Pedagógica Nacional UPN y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) :		
	N° de Identificación:	Teléfono	
	Correo electrónico:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.

He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.

Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.

La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.

Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 3: consentimiento informado padres de familia B

Consentimiento informado padres de familia

HOJA DE CONSENTIMIENTO PARA PADRES DE FAMILIA

TITULO DEL PROYECTO:

Los sentidos de las prácticas de formación ciudadana: el caso de niñas y niños en la IED ciudad de Bogotá

TRASFONDO DEL ESTUDIO:

Se está desarrollando una investigación que busca indagar por el rol que desempeñan los niños y niñas del IED Ciudad de Bogotá en los procesos formativos en ciudadanía y democracia, a partir de sus vivencias, en aras de que sean sujetos protagonistas y centrales de estos procesos y de la cotidianidad escolar.

Para tal efecto se trabaja con estudiantes de los grados quintos de las jornadas mañana y tarde, en un proyecto apoyado por la Maestría en Desarrollo Humano y Social de la Universidad Pedagógica Nacional UPN y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, y conocimiento de la rectoría del IED Ciudad de Bogotá.

La mencionada investigación se implementará con la participación voluntarios de estudiantes seleccionados, vinculados a procesos de participación ciudadana y democrática en la institución, en el segundo semestre del año en curso, a través de entrevistas y actividades pedagógicas.

PROCEDIMIENTO

Con su autorización, su hijo (a) podrá participar de esta investigación concertándose un momento dentro de la jornada escolar, sin afectar las actividades regulares programadas por los docentes y la institución, para desarrollar los instrumentos antes planteados. Las preguntas han sido revisadas y cuentan con el aval de la directora de la investigación de la universidad. Las respuestas de su hijo (a) serán registradas mediante audio y/o video, transcritas y analizadas **con fines únicamente investigativos** guardando la debida confidencialidad del estudiante.

RIESGOS O INCOMODIDADES

No existe ningún riesgo físico o psicológico, ya que los espacios son trabajados a partir de cuentos, videos y metodologías adecuadas para la edad, sin interrumpir sus actividades académicas o recreativas.

BENEFICIOS

Su hijo (a) podrá realizar actividades de lectura y escritura, sobre la manera en la cual participa y ejerce su ciudadanía en la institución, manifestando sus vivencias en dichos procesos; podrá interactuar con otros compañeros y discutir temas relacionados con su cotidianidad.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La **participación en esta investigación es voluntaria**. Usted o su hijo (a) pueden manifestar su decisión de no continuar con su participación en esta investigación cuando lo deseen o negarse a contestar cualquier pregunta en cualquier momento. Su decisión de participar o no en este proyecto no afectará e presente o futuro de su hijo en la vida escolar dentro de la institución en los aspectos académicos o convivenciales.

DECLARACION DE CONSENTIMIENTO

Sección A: Consentimiento para tomar grabación de audio, producir y coleccionar datos y analizarlos.

SI NO Al marcar la opción "SI" usted indica que ha leído toda la información aquí expuesta y autoriza a su hijo (a) a compartir información relacionada con la temática a tratar.

SI NO Al marcar la opción "SI" usted indica que está de acuerdo que su hijo (a) participe en esta investigación.

Sección B: Consentimiento para utilizar las grabaciones de audio y/o video en presentaciones académicas.

SI NO Al marcar la opción "SI" usted indica que nos otorga el permiso para utilizar la información producida con fines exclusivamente investigativos.

SI NO Al marcar la opción "SI" usted indica que se pueden tomar segmentos de las respuestas de su hijo (a), tomadas en grabación de audio y/o videos y utilizarlas en documentos y presentaciones que informen los resultados de este proyecto de investigación o con fines educativos.

Datos del estudiante participante:

Nombre de su hijo (a): _____

Nombre del acudiente que da el consentimiento: _____

Numero de Documento del padre, madre o acudiente del estudiante: _____

Parentesco con el estudiante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENES

Institución Educativa: _____

Yo _____, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante _____, he sido informado acerca de la investigación que adelanta el docente y la necesidad de grabar en audio y/o video entrevistas y grupos de discusión de estudiantes.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación y la de mi hijo (a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta investigación, entiendo que:

- La participación de mi hijo (a) en esta investigación y los resultados obtenidos en la misma no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (a) (o estudiante del que soy acudiente).
- La de mi hijo (a) en la grabación de audio y/o video no genera ningún costo, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo (a) en caso de que no esté de acuerdo en participar.
- Mi identidad y/o la de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia y resultado de dicho proceso.
- Las entidades a cargo: Universidad Pedagógica Nacional UPN, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la IED Ciudad de Bogotá garantizaran la protección de las imágenes y grabaciones, así como el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente durante y posteriormente al proceso de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley Estatutaria 1581 de 2012 conocida como *Ley de Protección de Datos Personales* y Decreto 1377 de 2012); a la constitución Política de Colombia de 1991 que contempla como derecho fundamental el derecho a la intimidad; la ley estatutaria, conocida como *Ley de Habeas data*; la Ley 1098 de 2006, que en su artículo 33 denominado *Derecho a la Intimidad* afirma: *los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la intimidad personal, mediante la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia.*

Y de forma consciente y voluntaria

SI NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación y la de mi hijo (a) en la investigación mediante las herramientas y técnicas enmarcadas en entrevista fenomenológica, sean grabada en las instalaciones de la IED Ciudad de Bogotá o mediante medios virtuales previamente concertados según lo dictamine la situación generada por la pandemia provocada por el COVID -19.

Lugar y fecha _____

FIRMA

C.C.:

Anexo 4: Instrumentos de intervención

Primera entrevista: Mi participación en la conformación del gobierno escolar.

Existencial relacionalidad:

En esta entrevista el propósito es realizar un acercamiento con los niños y niñas participantes de la investigación, de forma dinámica y espontánea, donde se les indicara la intencionalidad del proceso investigativo y las entrevistas que lo conforman, para este caso, centrándose en los sujetos que participan en el gobierno escolar como uno de los lugares donde se puede ejercer un tipo de ciudadanía.

En este acercamiento se abordará el existencial de la relacionalidad en el acercamiento a los sentidos de las prácticas de formación ciudadana en el caso de niñas y niños en la IED Ciudad de Bogotá
primera

Actividad inicial:

Como actividad inicial se realizará una bitácora para afianzar los lazos intersubjetivos entre el investigador y los participantes, de igual manera la bitácora es un instrumento que acompañara los encuentros de forma asincrónica, como una manera de acercarse a los sentidos que confieren los niños y niñas en las prácticas sociales de democracia y ciudadanía en la IED Ciudad de Bogotá.

Para ellos se entregará a los niños y niñas participantes cartulina, hojas de block e hilo como materiales para llevar a cabo la actividad.

Actividad de desarrollo:

1. ¿Qué sientes al ser parte del gobierno escolar? Me puedes relatar tu experiencia cuando decidiste ser candidato. ¿Qué sentido tiene para ti hacer parte del gobierno escolar?
2. ¿Qué sentimientos tenías cuando formulaste las propuestas para ser candidato al gobierno escolar? Me podrías relatar como construiste tus propuestas.
3. ¿Cuáles fueron tus propuestas? ¿Qué sentiste cuando las socializaste a tus compañeros?
4. ¿Qué sentiste cuando fuiste elegido por tus compañeros para ser parte del gobierno escolar? Me puedes relatar que hiciste ese día.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad en casa:

En la bitácora elaborada en el momento previo escribe cómo te sientes al ser parte del gobierno escolar y que es lo que más te gusta hacer allí.

Segunda entrevista: Yo lidero, yo decido.

Existencial corporalidad – materialidad:

En esta segunda entrevista el propósito es abordar los existenciales de la corporalidad y la materialidad, a partir de las experiencias de liderazgo y toma de decisiones de los participantes, en su experiencia al ser parte del gobierno escolar, en la IED Ciudad de Bogotá.

Actividad previa:

Se realizará un juego de roles para indagar la subjetividad de los niños y niñas participantes, la intencionalidad es hacer un acercamiento sobre el sentir que tienen ellos sobre la participación ciudadana en escenarios institucionales como el gobierno escolar. Esta dinámica posibilita explorar las experiencias por medio de los imaginarios de los niños y niñas, que identifican como liderazgos que les son más cercanos a sus mundos próximos.

Para ello se solicitará que traigan sus elementos necesarios para poder caracterizar dicha figura.

Actividad inicial:

El niño o niña participante personificará la figura de liderazgo identificada previamente, en esta medida se realizará un juego de roles donde imitará a este personaje, en una situación en la cual se tome alguna decisión que sea importante para el colegio y para él o ella. (Tiempo estimado: 30 minutos)

Actividad de desarrollo:

A partir de la actividad inicial el niño o niña responderá las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo te sentiste personificando el personaje de liderazgo que escogiste? ¿Qué movimientos corporales de esa persona sientes que te ayudan para comunicarte con tus compañeros?
2. ¿Qué decisiones has tomado tú en el colegio y como te sentiste cuando las tomaste? Me puedes contar alguna experiencia acerca de cómo tomaste alguna decisión.
3. ¿Qué ocurrió luego de la decisión que me contaste anteriormente? ¿Cómo te sentiste? ¿En qué momentos tomas decisiones? ¿Cómo te sientes?
4. ¿Has tenido alguna experiencia al ser líder frente a tus compañeros?, me podrías narrar dichas experiencias, ¿cómo te sentiste? ¿en qué momentos sientes como líder?

Tiempo estimado: 30 minutos.

Actividad en casa:

En la bitácora elaborada en el encuentro anterior relata cómo fue tu experiencia hablando en público, socializando tus propuestas para ser elegido al gobierno escolar y como te sentiste en ese momento.

Cuéntame por medio de un escrito cómo te sientes siendo líder estudiantil.

Tercera entrevista: Un lugar de decisiones importantes

Existenciales espacialidad- temporalidad:

En esta tercera entrevista el propósito es abordar los existenciales de la espacialidad y la temporalidad, a partir de las experiencias que los niños y niñas han tenido al comunicar ideas, decisiones y mensajes a sus compañeros en diferentes lugares y tiempos en la IED Ciudad de Bogotá

Actividad previa:

En un cartel elaborado en 1/8 de cartulina el niño o niña participante plasmará mediante un dibujo un mensaje que considere importante transmitir a sus compañeros en el colegio.

Actividad de desarrollo:

El niño o niña participante ubicará en algún punto visible del colegio el cartel elaborado previamente, acompañado por el investigador, durante el recorrido se realizarán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sientes en este lugar? ¿Qué te gusta de este lugar? ¿Qué sientes al colocar el cartel en este lugar?
2. ¿Qué colores te llaman la atención de este lugar? ¿Qué sensaciones despiertas en ti este lugar? ¿Qué relación encuentras entre este lugar y tu mensaje?
3. Cuando quieres transmitir una idea, decisión o mensaje importante para el colegio a tus compañeros ¿Cuál es tu lugar favorito para decirlo?
4. ¿Recuerdas aquella ocasión en la que contaste a tus compañeros alguna idea, decisión o mensaje importante para el colegio? Me la podrías contar ¿Cuánto tiempo duraste hablando sobre ella? ¿Haz vuelto a comunicar otra idea? ¿Hace cuánto fue? ¿Cómo te sientes al contar esa idea? Puedes relatarme como te sentiste.

Tiempo estimado 30 minutos.

Actividad final:

En la bitácora utilizada en los encuentros 1 y 2 cuéntame en qué lugares y en qué momentos ejerces como líder estudiantil.

Tiempo estimado: 30 minutos.