

Participar como niña o niño en el mundo social*

SILVIA PAULINA DÍAZ**

Docente Universidad de Antioquia, Colombia.

Primera versión recibida febrero 19 de 2010; versión final aceptada marzo 23 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo presento la participación como resultado de un trabajo investigativo realizado durante el año 2007, con niños y niñas escolarizados habitantes de la ciudad de Medellín, Colombia, cuyo objetivo fue analizar las representaciones sociales que ellos y ellas comparten sobre el ejercicio ciudadano. El análisis de la información tiene como ejes fundamentales, la salud colectiva, la sociología de la infancia y la participación en la niñez, en una aproximación que se realiza desde un enfoque cualitativo y etnográfico. En los hallazgos, sobresale cómo las niñas y niños se muestran preparados para ejercer su derecho a la participación como aspecto de sus vidas que se haría posible dentro del marco normativo existente, pero que aún no es asumido en prácticas sociales que los incluyan.

Palabras clave: niñez, participación, reconocimiento, inclusión.

Participar como uma criança no mundo social

• **Resumo:** Neste artigo apresento como resultado de um trabalho de pesquisa realizado durante o ano de 2007, com crianças escolarizadas, habitantes da cidade de Medellín, Colômbia, cujo o objetivo foi analisar as representações sociais que eles compartilham no exercício da cidadania. A análise da informação tem como eixo fundamental: a saúde coletiva, a sociologia da infância e a participação na infância. Numa aproximação que se realiza no enfoque qualitativo e etnográfico. Encontramos como as crianças se mostram preparadas para exercer seu direito a participação como um aspecto das suas vidas que seria possível dentro de parâmetros normativos existentes, porém que ainda não foi assumido nas práticas sociais que os incluam.

Palavras-chave: infância, participação, reconhecimento, inclusão.

Being part of the social world as a child

• **Abstract:** In this article I present children's participation as a finding of a research process carried out through 2007 with schooled boys and girls living in Medellín, Colombia. The main objective addressed the analysis of the social representations these boys and girls shared about their citizenship. From a qualitative and ethnographic approach data was analyzed from the perspective of the collective health, the sociology of childhood and children's participation. The conclusions led to remark that boys and girls state that they are ready to make use to their right to participate as a dimension in their lives that would be possible within the current normative framework, however it is not part of social practices yet.

Keywords: child, participation, recognition, inclusion.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Tomar parte en el mundo adulto. -4. Tomar parte en el mundo de amigos y amigas. -5. Tomar parte en el mundo tecnológico. -6. Construyendo la participación en la niñez. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

* Este artículo hace parte de la investigación: "Representaciones sociales sobre ejercicio ciudadano de niñas y niños habitantes de las comunas 7,12 y 13 de la ciudad de Medellín", realizada entre enero y diciembre de 2007 para optar al título de Magister en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Investigadora Principal: Silvia Paulina Díaz Mosquera. Asesor: Gustavo Arango Tamayo.

** Odontóloga, Magister en Salud Colectiva.

1. Introducción

Participar, tomar parte en el mundo social, es una condición que nos permite construir la intersubjetividad y por esto puede estar mediada o ser significativa a partir de contextos y actores concretos, que construyen lo que les es común a lo largo de sus procesos de vida en el espacio público/privado, como esferas coexistentes. Analizo estas acciones, recreadas por niños y niñas de una escuela pública, a partir de sus vivencias cotidianas, teniendo presente la normativa vigente a nivel nacional e internacional, frente a las posibilidades de participación para la niñez. En este sentido, encuentro la Convención de los derechos de los niños y las niñas (CDNN), que en sí misma constituye su reconocimiento como partícipes en lo social; la Constitución Colombiana, que hace de la participación uno de sus ejes centrales; y las directrices que se proponen desde el Ministerio de Educación, para niños y niñas escolarizados en la Ley General de Educación, que la exponen como la posibilidad de ejercer el derecho y el deber de participar.

Los testimonios que comparten niñas y niños en relación con la participación con la palabra como mediadora, adquieren una connotación de reivindicación en relación con un mundo adulto que en sus diferentes representaciones sobre la niñez, ha validado, en alguna medida, la consideración etimológica de la palabra infancia, del latín *in-fale*, sin voz, o que se asimila a que “aunque hablen, aún no razonan bien” (Casas, 2006). Niños y niñas rompen así el silencio a través de las palabras, privilegiándolas como una manera de encontrar sus significados cuando son expresadas y llegan (o no) a los demás, en una relación con los sentimientos que la acompañan y las emociones que se construyen, en donde coexiste la dicotomía exclusión/inclusión como vivencia y propuesta (respectivamente) y donde la palabra, como posibilidad de expresión, permite resaltar la condición de niños y niñas como sujetos que construyen lo público, a través del discurso y de la acción.

2. Metodología

Para este estudio acogí como camino la perspectiva cualitativa, desde la etnografía enfocada

(Muecke, 2003), pues privilegié la construcción que de su realidad comparten los niños y las niñas, validándolos como intérpretes competentes del mundo social y como grupo humano que puede ser estudiado por sí mismo (James, 2002) a través de la descripción de su accionar en contexto. Como escenario para la investigación escogí una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, por considerarla como ideal (Taylor & Bogdan, 1992) para el acceso y recolección de datos de manera directa en un lugar donde los niños y niñas se encuentran congregados, lo que así mismo permitió la descripción y análisis del fenómeno estudiado en esta población pues, como señala Geertz (1992), los etnógrafos y etnógrafas no aspiran a estudiar aldeas sino que estudian en aldeas para llegar a construir una visión específica sobre el ser humano. Asumí el acceso al campo como un proceso permanente, en el que incluí diálogos informales y formales en la institución educativa con el equipo de docentes, el rector, la coordinadora y algunos líderes comunitarios, complementadas con la observación de las vivencias y rutinas cotidianas de las niñas y niños. Para iniciar el proceso obtuve los consentimientos de la institución educativa, los acudientes y los niños y niñas, para finalmente realizar el proceso investigativo con 15 niños y 15 niñas en edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que habitan barrios heterogéneos respecto a sus rasgos socioeconómicos y urbanísticos.

Para recolectar la información acudí a la revisión documental como fuente fundamental de descripción del contexto de vida de los niños y niñas en sus barrios; asimismo realicé seis observaciones que incluyeron, como expresa Valles (1997), diversos roles de la investigadora en relación con la participación, que planeé por medio de una guía y consigné en notas de campo. Adicionalmente hice once entrevistas grupales con niños y niñas, dinamizadas mediante talleres en los cuales resignifico la comprensión individual a partir de saberes compartidos (Gutiérrez, 2002). En cada sesión participaron entre 6 y 10 niños y niñas, representando la heterogeneidad de sus contextos barriales.

El procesamiento y análisis de la información, lo realicé en forma paralela a la recolección de ésta, con base en el registro de las entrevistas en fichas de contenido que me permitieron el proceso de codificación y categorización, con la elaboración

de mapas y la lectura continua de autores y autoras para contrastar los resultados. Tuve como parámetro para la salida del campo y la finalización del análisis, la saturación, que ocurre —según Bertaux (1980)— cuando se tiene la impresión de no aprender nada nuevo en el análisis de datos obtenidos.

Este estudio ha tenido como ejes transversos y permanentes los aspectos éticos, de credibilidad representada en el privilegio que se da al captar —como propone Patton (2002)— el punto de vista emic, siempre en complementareidad con lo etic, por la triangulación de herramientas de recolección de información (Hammersley & Atkinson 2001), la utilización de notas de campo, la realización de transcripciones textuales y la discusión permanente con pares académicos. Adicionalmente, presenté a los niños y a las niñas, en un lenguaje adecuado a su edad, de manera verbal y escrita mediante consentimiento informado, aspectos del estudio contemplados en el código de Nüremberg (1946), como la naturaleza, la duración, los métodos, la posibilidad de conocer los resultados del estudio y la libertad de participar o retirarse según fuera su decisión; asimismo lo hice para la institución educativa y los acudientes. Además, he tenido en cuenta la confidencialidad de la identidad e información suministrada por ellos y por ellas, utilizando a lo largo del trabajo seudónimos que protegen su identidad. Finalmente, como validación del proceso, presenté los resultados, las conclusiones y las recomendaciones a los actores participantes.

A continuación expreso los resultados que en relación con la participación, son definidos por niñas y niños a través de tres espacios donde comparten sus representaciones: el mundo adulto, sus pares, y el mundo tecnológico.

3. Tomar parte en el mundo adulto

El mundo adulto se presenta para los participantes y las participantes como cercano y ajeno, pues si bien su interacción con los sujetos adultos es regida por su pertenencia al todo social, las lógicas de acción y los referentes de significación son diferentes. Teniendo presente la definición de participación que nos ofrece Hart (1992) como el “proceso de expresar decisiones que afectan a

la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”, niños y niñas tejen su realidad en medio de estructuras sociales que, de acuerdo con la actividad, los potencia o limita, y a la que al mismo tiempo aportan y recrean con su lógica. Analizo así la manera como se puede transitar en la participación como niño o como niña, recurriendo a la propuesta teórica iniciada por Hart (1992) y su complementación por parte de Franklin (2006), a través de peldaños que permiten el ascenso hacia modelos de interacción sujeto niño–sujeto adulto de plena participación, o la permanencia y/o descenso hacia modelos que se consideran preparticipativos, donde el poder ejercido por las personas adultas o por un pensamiento adultocéntrico impide el ejercicio de la libre expresión y las posibilidades de decisión sobre asuntos que les conciernen, generando rupturas o acuerdos en la relación con el mundo adulto y de niñez.

Esta interrelación continua repercute en el espacio de lo público, donde la vivencia de la participación presenta varios matices que incluyen la interacción con las oportunidades que se generan desde los sujetos adultos cercanos personificados en los líderes comunitarios, en los maestros y maestras, y en los espacios de los comités y las Juntas de Acción Comunal:

“... la de la Acción Comunal nos presta patines y a veces cierran la calle para que montemos en patines, en bicicleta [...]. Para los niños que no sepan patinar, iba un profesor a la cancha” (Juliana-10 años).

En este testimonio, Juliana nos muestra una manera de sentirse incluida en su comunidad, donde pueden alterarse dinámicas barriales, como cerrar la calle, permitiendo que los niños y niñas tengan acceso a lugares de esparcimiento. Para Juliana estas acciones tienen una connotación de reconocimiento de la líder de su barrio hacia los niños y niñas. Según Franklin (2006), estas acciones estarían ubicadas en un modelo *pre-participativo de decoración*, donde la presencia de las niñas y de los niños obedece más a lo bien que pueden pasar, que al motivo por el cual se organiza la actividad. En otros contextos, como el que se vive en el Barrio Ferrini de la comuna 12, en el cual el crecimiento urbano se hizo principalmente a partir de unidades cerradas, se experimenta la privatización de lo público, como espacio que se traslada y reduce al interior de la urbanización. Aquí, son las juntas

administradoras de los edificios las que toman las decisiones para sus habitantes, y la expresión de las opiniones de niños y niñas tiene una relación de inclusión, al ser tomados en cuenta para las reuniones en temas que les conciernen, pero donde no se evidencia claridad frente al poder decisorio que acompaña esta invitación:

“(...) por mi casa dicen [los adultos] que los niños qué piensan [...] y vamos nosotros a decirles a los de la junta, [sus opiniones y deseos frente a lo que ocurre en la urbanización] eso sí, la mayor parte dicen que no o dicen que sí pero no lo hacen...” (Paula-9 años).

Siguiendo el testimonio de Paula y de acuerdo con Franklin (2006), esta situación se define como un modelo participativo, como una *invitación* en la que se convoca a los niños y niñas a expresar sus ideas, pero las decisiones son tomadas finalmente por los sujetos adultos, con sus propios criterios.

Ambas categorizaciones nos ayudan a clasificar los tipos de participación que los niños y niñas expresaron, en relación con su vida cotidiana. Sin embargo, más allá de una ubicación y como se puede leer en los testimonios, una situación que es de pre-participación para los autores y autoras, se vive como de reconocimiento para Juliana, y otra que estaría en peldaños superiores, se asocia al desconocimiento para Paula.

Esta relación con el mundo adulto encuentra su mediación a través de la palabra, donde existen divergencias en la aceptación mutua, pues las acciones de desconocimiento por parte de algunos sujetos adultos hace que su construcción de la interacción esté en línea con el contexto histórico de relación en el que puede buscarse la inclusión o la exclusión, como una manera de demostrar a los otros el desconcierto que genera la invisibilización —como lo expresa a continuación Daniel—, en una pretensión de poner a sus docentes en una posición que les permita tener la experiencia de sentirse desconocidos; Paula, a partir de la exclusión, y Héctor, desde la integración.

Si Daniel fuera elegido como personero: *“Le daría clase a los profesores para que sientan lo mismo que uno siente cuando le dan clase [...] cuando uno les dice profe ya no más y de aposte le siguen y le siguen”* (Daniel-10 años).

Ante una situación planteada en uno de los talleres, en la que se afectaría negativamente la posibilidad de recreación para niños y niñas y la

posibilidad de acudir a los sujetos adultos, Paula plantea: *“No, porque ellos no se preocupan, porque a los adultos no les gusta jugar lo que a nosotros nos gusta y no pondrían quejas, en cambio los niños si ponemos quejas”* (Paula-9 años).

Ante esta misma situación, Héctor-11-Pesebre por el contrario, propone incluir a los adultos, cuando dice que iría: *“con los adultos porque ellos también tienen que dar su opinión”*.

Las tres reacciones tienen como punto de convergencia la necesidad de ser reconocidos por los adultos como grupo social que valoran en su diferencia y con quienes se identifican.

En la relación inversa, es decir, de las personas adultas hacia las niñas y niños, la lectura desde los últimos devela el desconocimiento de los primeros hacia su palabra en los siguientes relatos:

“Es muy aburrido [refiriéndose a la asistencia a las juntas de acción comunal], porque hablan cosas que uno no entiende” (Daniel-10 años).

Y si el lenguaje no se hace audible, se fractura el proceso comunicativo; si *“hablan cosas que uno no entiende”*, se pierde la posibilidad de ser un interlocutor válido, y así se desestimula la participación a través de la palabra, en un diálogo que niñas y niños reconocen para sí mismos como posible en su presentación a los otros, para convertir el discurso en acto como *“realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales”* (Arendt, 1993).

Con los sujetos adultos se construye adicionalmente una representación que excluye, ignorando el discurso de niños y niñas, anulando sus posibilidades de construir en su espacio público y de validar el contenido de su discurso como *serio*, en una actitud que permita superar una connotación decorativa de los niños y niñas en las reuniones. Héctor y Sergio comparten sus vivencias:

“Tenemos derecho a la educación, la vida y al juego, pero no nos dejan expresar las ideas para mejorar la ciudad o el barrio, hay que escuchar más personas que aportan buenas ideas” (Sergio-10 años).

“... Como cuando los niños hablan a veces no creen que uno está hablando en serio” (Héctor-11 años).

Sergio y Héctor, desde sus testimonios, nos permiten mirarnos como sociedad que se compromete a ser incluyente, a reconocer la libertad

de pensamiento, de expresión y de participación a un grupo social como la niñez, que tiene una historia de dependencia y subordinación al mundo adulto dominante; y nos presentan la posibilidad de construir nuevas relaciones que permitan llevar a la vida diaria el reconocimiento de niñas y niños como seres capaces de argumentación, de expresión y de discurso.

Así, encuentro desde la participación una clara diferenciación con un mundo adulto, en el que se expresan encuentros y desencuentros que los niños y niñas viven como su relación con una cultura que es en ocasiones paralela, pero que a la vez es transversal y propia, donde se han delimitado contornos que acercan y separan las “cosas de los adultos”, de las de niños y niñas.

4. Tomar parte en el mundo de amigos y amigas

Con sus pares, la dinámica varía en el sentido de que en sus relaciones existe la posibilidad de disentir y de tomar decisiones con sus amigos y amigas, con el juego como mediador, y donde se viven las dificultades que se generan como resultado de las relaciones de poder que construyen entre ellas y ellos, y las dinámicas en que participan. Se encuentran afirmaciones como las siguientes:

“...pero que no sea tan extraordinaria [quien sea escogida para liderar], eso es lo que a mí no me gusta [...] extraordinaria significa que uno es el que quiere mandar todo, que nadie haga nada[...] que le quieren alzar la mano a uno ya” (Diana-10 años).

Así mismo expresan como aspecto relevante de su conocimiento de la participación, las oportunidades y limitaciones de elegir y ser elegidos a través de propuestas como el personero escolar y la representación estudiantil. La elección de personero o personera es una actividad reglamentada por la Ley General de Educación (1994) para cada año lectivo, en todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. En ésta se establece la elección de un estudiante de último grado, para que represente a sus compañeros y compañeras ante los estamentos institucionales, con el objetivo principal de promover sus derechos y deberes. Esta circunstancia genera en algunos niños y niñas una reacción contra esta acción que promueve las decisiones centradas en los más grandes, limitando

los candidatos o candidatas al grado once:

“tenemos que esperar hasta once, eso es así, siempre en los colegios es hasta once porque son grandes [...] es injusticia porque uno también puede...” (Susana-10 años).

Así asume la realidad que se le presenta, pues no fue partícipe de la decisión, y protesta contra la normatividad vigente desde la valoración de sí misma en su capacidad de ser elegida. En contraste, durante la elección del representante estudiantil circula gran cantidad de información y actitudes que demuestran posturas favorables y desfavorables a los representantes y a la representación como tal. En este sentido se exige de ellos y ellas algunas condiciones que están marcadas por características personales asociadas a las expectativas y funciones que según los niños y niñas debe cumplir el representante: *“... ser el mejor del salón, guiar buen comportamiento, ganar los exámenes y no ser pelión...” (Pablo-12 años).* Esta situación implica reconocimiento dentro de la organización jerárquica del aula de clase, hecho que mejora las relaciones de contacto con el mundo adulto en el colegio y que integra a niños y niñas a una posición de poder, como relata Daniel-10 años: *“La autoridad [...] me hacen caso y la voy muy bien con la profesora”.* Así, la representación puede ser asumida como una aspiración positiva en su relación con la confiabilidad como persona o como aliciente para llegar a serlo: *“a mí me gustaría ser personera, pero yo soy muy grosera, lo reconozco, [me gustaría serlo], pero después que uno esté mejorando” (Victoria-11 años);* o por otro lado, puede tenerse una lectura negativa de las acciones como representante, por el compromiso que implica, la dificultad que encuentran para hacer efectiva la autoridad y el poder que han construido como representación de ser elegido: *“Eso es muy complicado porque uno tiene que ir a esos encuentros donde dice la información y a mí no me gusta porque uno tiene que dedicar mucho tiempo, uno no puede parar...” (Sonia-10 años).*

La relación con los pares se vive con una connotación de igualdad en la diferencia, como posibilidad real de ser parte de un mundo en el que la expresión puede darse en la transparencia y el reconocimiento propio y de los demás, con una innegable interacción con el mundo adulto.

5. Tomar parte en el mundo tecnológico

La tecnología es un referente que los niños y niñas han incorporado a su vida como una nueva manera de concebir la participación, que adquiere significación en la vida cotidiana y que se reconoce como una manera diferente de interactuar con otros.

“(...) Cuando uno ve televisión, uno participa de lo que muestran, participar en visión, uno puede participar viendo o haciendo acciones [...], yo con play participo porque uno está haciendo acciones de juego [...] Para participar tiene que haber otras personas, en play estoy con mi papá, mi hermanita, cuando estoy solo no participo porque además me siento muy aburrido (Sergio-10 años)”

La participación es asociada a la presencia de otros y aparece una relación donde si bien la presencia de sus otros cercanos hace más placentera la actividad, su representación de la participación, se amplía a interacciones que pueden darse “en visión”, hecho que nos invita a replantear el adultocentrismo frente a los temas de la niñez, siendo los niños y niñas quienes deben develar su interpretación de la sociedad y de los medios que en ella encuentran, teniendo como fondo la era de la información, como característica de la modernidad.

Si nos ubicamos en la escala de participación adaptada por Franklin (2006), teniendo en cuenta que en ésta no se contempla la interacción con la tecnología, podemos ubicar esta relación en los niveles más altos de participación que corresponden a una posición donde los niños y niñas dirigen y están al frente, y los sujetos adultos ayudan.

En relación con el uso de los videojuegos, se presenta además una situación que visibiliza las condiciones de vida de niños y niñas como Camilo, quien comparte a través de su testimonio cómo a partir de la ausencia de amigos o amigas en su urbanización, la tecnología le ofrece una forma alterna de participar, donde los otros están presentes de una manera diferente:

“(...) como yo casi no salgo de la casa entonces me compraron un play para jugar, porque donde yo vivo no hay amiguitos para jugar, no hay niños, sólo mi hermanita de cuatro años y yo. No juego con ella porque ella le hace muy duro a los controles y me lo daña. Cuando juego play participo jugando, descubriendo cosas nuevas de

las películas, que gente que las hizo puede ver el arte que hizo, el juego que hizo (Camilo-10 años)”

En este sentido, se expresa una manera de vivir la soledad y las largas horas de permanencia en casa, condición que se deriva de la residencia en espacios cerrados que, como en el barrio de la comuna 12 que habita, hacen que la vivienda y los espacios comunes de la urbanización se conviertan en una extensión de la esfera privada que, en este caso, carece además de la presencia de otros niños y niñas que posibiliten una interacción directa, convirtiéndose en un aspecto significativo para niños y niñas pues, como plantea Borja (2005), las niñas y los niños “al ser considerados sujetos en situación de riesgo, se han convertido en ciudadanos cautivos”. Así mismo, podemos reflexionar sobre la manera como los niños y niñas recrean el mundo en que viven, pues las condiciones de aislamiento social, conducen a una reinterpretación del mundo y en este caso de las maneras de participar en relación con la tecnología, escenario que refuerza los hallazgos de Rodríguez (2005), quien propone reflexionar alrededor de argumentos donde las relaciones que establecen las niñas y los niños con la tecnología pueden ser analizadas como una consecuencia de que éstos “...han visto cómo la calle y el barrio dejaban de ser los espacios privilegiados del juego y el aprendizaje de la vida social”.

6. Construyendo la participación en la niñez

A partir de los resultados, sobresale el reconocimiento e importancia de la presencia del otro como posibilidad para los niños y niñas de ejercer el deber y el derecho de participar de maneras diferentes, hecho que podría permear nuevas construcciones de lo público-privado como espacios complementarios, lo que permite precisar que son finalmente los niños y las niñas quienes recrean su mundo, como posibilidad de aportar o revelarse frente a diferentes aspectos de la vida común y de acuerdo con el bagaje histórico social que acompañe sus vivencias, facilitando o dificultando, según sea el caso, el encuentro, el diálogo y el posible entendimiento entre las culturas de los niños y niñas con los sujetos adultos, hacia la construcción de un espacio público que realmente sea transparente y abierto, donde se encuentren referentes que permitan la interacción

y la comunicación en lo diverso.

Es desde lo cotidiano, desde el conocimiento del sentido común descrito por Jodelet (1988), como aquel que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”, donde se construye y donde es posible que los sujetos adultos se encuentren con los niños y niñas para decidir cómo hacer realidad las propuestas y posibilidades construidas desde la Constitución Colombiana y la CDNN hacia un espacio de lo público en el que la comunicación argumentada nos permita edificar sociedades inclusivas y abiertas a todos los miembros de un contexto social. Las niñas y niños aún no son involucrados, desde la expresión de sus realidades, como voces principales para el diseño de las políticas que se relacionan con sus condiciones de vida, lo cual los deja en una posición en la que son vistos pero no escuchados, dificultando su reconocimiento como interlocutores válidos, y evidenciando una situación donde predomina la posición de los sujetos adultos.

El desafío que esta situación nos plantea, se relaciona con la reflexión alrededor de las instancias participativas existentes o la creación de unas nuevas, para vivir, como propone Aguilar(1966), una participación como fin, entendida como proceso activo que “se crea y configura por quienes participan, respondiendo a las necesidades y circunstancias cambiantes de cada lugar”, a través de lo normativo y lo vivencial, donde se permita el mantenimiento de herramientas colectivas de reinterpretación de la realidad que niños y niñas están reconociendo a través de los espacios de contacto con el mundo social. Es este el reto para los niños y niñas en su interacción con sus amigos y amigas, en una construcción de un mundo común que les permita a través de la experiencia, mantener y mejorar su participación y construir lo social, en su contexto y a partir de sus historias. En sus testimonios y reflexiones, ellos y ellas validan su capacidad interpretativa y se presentan como personas que construyen sociedad, como ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su inclusión en la vida y en un espacio de lo común que contiene la tecnología como construcción propia de la sociedad en que viven, generando nuevas maneras de relacionarnos, sobre las que podríamos

ampliar nuestro conocimiento y decisiones.

7. Conclusiones

Convertir en hechos las aspiraciones de La CDNN, representa una posibilidad para niños y niñas que puede hacerse tangible a través de su inclusión en los espacios de la vida social, teniéndolos en cuenta como actores con propuestas, en una posición que supere los procesos socializadores desde una concepción pasiva y de recepción, y que se integre a una visión de protagonismo en los contextos en que viven y a los que contribuyen con su interpretación de las realidades sociales.

Necesitamos aportar a la historia de la niñez a través de la edificación de un espacio público nuevo, generado a partir del discurso y hacia una vida política que incluya a niños, niñas y sujetos adultos, y a sus relaciones, en una experiencia de convivencia humana de entendimiento que fomente la reflexión sobre la vida y la salud como derecho, vivencia, bienestar, potencialidad, como parte de la forma de asumir y vivir el proceso vital humano de que nos habla Franco (1993).

De aquí se desprende la importancia de las relaciones y acciones que tienen lugar en ese espacio intersubjetivo de encuentro con otros niños y niñas y con las personas adultas, quienes hacen necesaria la búsqueda de interacción a través de diferentes lenguajes donde cobra gran importancia la tecnología, pues abre, según las niñas y niños, un espacio para la participación que remite a la permanente alusión a un sujeto colectivo que los involucre. Este aspecto facilita el planteamiento de nuevas preguntas investigativas que integren la relación niñez/tecnología con una lectura que resalte su relación con las condiciones de vida, donde se amplíe el conocimiento de las realidades sociales que viven los niños y niñas, y el lugar que adquiere la participación como categoría relevante de la construcción de la salud como bienestar.

La demostración de estar preparados y preparadas para una relación abierta y propositiva con las personas con quienes interactúan, y su disposición a interpretar y a proponer sobre su realidad, nos cuestiona como sociedad, pues conduce a la pregunta sobre la disposición y reflexión que se comparte en sus comunidades y sociedades para desarrollar procesos consensuados donde se permita una vivencia democrática para niñas y

niños, como derecho a participar de las decisiones que los afectan. Por esto se hace indispensable la indagación sobre las representaciones que tenemos los sujetos adultos sobre la niñez en cada contexto sociohistórico, pues la interacción permanente y necesaria adultos/niños/niñas, puede facilitar o dificultar las posibilidades de un futuro incluyente para la niñez, tomando como sustrato el conocimiento para el accionar, haciendo que el crecimiento alcanzado desde lo investigativo, cobre sentido en prácticas sociales que involucren a los sujetos en la transformación de las condiciones que afectan su vida.

La presencia de la palabra, unida a la necesidad de que llegue al otro, está presente como reconocimiento/desconocimiento, considerados como condición de la construcción de alteridad a partir de la diferencia, en la exigencia de salir de uno mismo para encontrarse con otros como sujetos creadores. Este aspecto representa un reto de gran vigencia, pues el momento histórico de visibilización que inicia para niños y niñas en el siglo XX (Gaitán, 2006) con la reflexión, diseño y aplicación de normas y políticas que los favorezcan, hace que su “nueva” consideración como sujetos de derechos, permita que el accionar y la capacidad discursiva con que se expresan como partícipes en la sociedad, tenga la posibilidad de ser al fin vista, escuchada y reconocida.

Lista de referencias

- Aguilar, M. (1996). Aspectos claves de la participación comunitaria en salud. *Revista prospectiva*, 66.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique; sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, pp. 197-225.
- Borja, J. (2005). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, pp. 27-42.
- Congreso de la República (1994). *Ley 115 de 1994. por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial.
- Franco, S. (1993). *Proceso vital humano y proceso salud enfermedad: una nueva perspectiva*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Franklin, B. (2006). Escalera de la participación, adaptación de la realizada por Hart. En S. t. Children, *El derecho a la participación infantil de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo: menores no acompañados, niños y niñas afectados por conflictos armados y trabajadores infantiles*, (p. 14). Madrid: Save the Children.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, pp. 63-80.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, G. (2002). *El taller reflexivo*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation*. Florence: Unicef.
- James, A. (2002). Etnography in the study of children and childhood. En P. Atkinson, *Handbook of ethnography*, (p. 246). Londres: Sage Publications.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II*, (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Muecke, M. (2003). Sobre la evaluación de las etnografías. En J. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 218-245). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Rodríguez, I. (2005). Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información en la población infantil: el problema del aislamiento social. *Revista de Sociología*, pp. 157-168.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación social. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.
- Tribunal Internacional de Nuremberg (1946). *Código de Nuremberg*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Referencia:

Silvia Paulina Díaz, "Participar como niña o niño en el mundo social", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 1149 - 1157.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.