

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISERTACIÓN PREVIA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN TEOLOGÍA**

**PROPUESTA METODOLÓGICA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL,
DESDE EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN POPULAR, PARA LA
GENERACIÓN DE UNA INSERCIÓN SIGNIFICATIVA DE LOS
NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA COMUNIDAD
DE LUZ Y VIDA – QUITO**

YAN ARÉVALO RICO

DIRECTOR: MTR. CARLOS BORIS TOBAR SOLANO

QUITO, 2015

DEDICATORIA

A todos los niños y niñas de Luz y Vida;
por tantos momentos maravillosos en los que compartimos,
nos divertimos
y aprendimos juntos.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia Marista, por su compañía discreta, fraterna y significativa.

A los niños y niñas de Luz y Vida, por su palabra activa y verdadera.

A mis amigos de Luz y Vida, por su acogida y disponibilidad.

A la parroquia María, Estrella de la Evangelización, por su valioso trabajo pastoral.

A las instituciones eclesiales, sociales, particulares y del estado,
por compartir su experiencia y conocimiento.

A Boris Tobar por acompañar y orientar este humilde caminar.

A Silvana Barba por su orientación y ayuda oportuna.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I APROXIMACIÓN CONCEPTUAL SOBRE EDUCACIÓN POPULAR, PARTICIPACIÓN INFANTIL, INFANCIA Y COMUNIDAD	8
1.0 Introducción	9
1.1. Educación popular	10
1.1.1. Dimensión ética de la educación popular	14
1.1.2. Dimensión epistemológica de la educación popular.....	15
1.1.3. Dimensión pedagógica de la educación popular.....	16
1.1.4. Dimensión sociopolítica de la educación popular.....	18
1.1.5. Aproximación a una metodología de la educación popular.....	19
1.1.6. El diálogo como esencia de la metodología.....	22
1.1.7. La interlocución de saberes como base para el diálogo.....	24
1.1.8. La concientización como eje articulador de la metodología.....	25

1.2. La Participación infantil	26
1.2.1. El niño y la niña en el ejercicio de participación.....	27
1.2.2. Aproximación a una definición de participación infantil.....	29
1.2.3. Marco jurídico de la participación infantil.....	32
1.2.4. Justificación pedagógica de la participación infantil.....	35
1.2.5. La viabilidad pragmática de la participación infantil.....	38
1.3. La Infancia	44
1.3.1. La mirada desde el enfoque de derechos de la Infancia.....	44
1.3.2. La mirada de la sociología sobre la Infancia.....	51
1.3.3. La mirada de la antropología sobre la Infancia.....	56
1.3.4. La mirada de la psicología sobre la Infancia.....	59
1.3.5. La mirada de la pedagogía sobre la Infancia.....	62
1.4. La Comunidad	66
CAPÍTULO II INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ECUADOR, REALIZADAS POR ORGANIZACIONES ECLESIALES, DE LA SOCIEDAD CIVIL Y DEL ESTADO Y APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LA COMUNIDAD DE LUZ Y VIDA	68
2.0 Introducción	69
2.1. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones eclesiales	70
2.1.1. Centro del Muchacho Trabajador – Compañía de Jesús.....	71
2.1.2. Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la calle – Salesianos.....	73
2.1.3. Radio María – Medio de comunicación radial católico.....	75
2.1.4. Fundación Tierra Nueva.....	77

2.2. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones de la sociedad civil y las entidades particulares.....	80
2.2.1. DNI - Defensa de los Niños Internacional – Ecuador.....	80
2.2.2. ODNA - Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.....	82
2.2.3. FONAP - Federación de Organizaciones por la Niñez y la Adolescencia de Pichincha.....	85
2.3. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones del Estado.....	88
2.3.1. Ministerio de Inclusión Económica y Social.....	88
2.3.2. CNNA - Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia.....	92
2.3.3. COMPINA - Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia.....	95
2.4. Análisis del nivel de participación infantil a partir de las iniciativas de las organizaciones eclesiales, de la sociedad civil y particular, y del Estado.....	98
2.5. Realidad de la Comunidad de la Cooperativa de vivienda Luz y Vida, sector San José de Morán – parroquia de Calderón – Quito.....	101
2.5.1. Aspecto geográfico.....	102
2.5.2. Aspecto social.....	103
2.5.3. Aspecto económico.....	106
2.5.4. Aspecto educativo.....	107
2.5.5. Aspecto político.....	111
2.5.6. Aspecto religioso.....	112
2.5.7. Aspecto cultural.....	113
2.5.8. Situación de la infancia en la comunidad.....	114

CAPÍTULO III ESTADO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA COMUNIDAD DE LUZ Y VIDA - QUITO.....116

3.0 Introducción.....	117
3.1. Encuesta sobre participación infantil a los niños y las niñas del barrio Luz y Vida.....	119
3.1.1. Descripción del universo y la muestra investigada.....	119
3.2. Presentación de los datos de la investigación.....	121
3.2.1. Formas de organización de prácticas educativas y participativas.....	121
3.2.2. Metodología de grupo.....	125
3.2.3. Relación niño, niña y adulto.....	129
3.2.4. Protagonismo infantil.....	133
3.2.5. Conciencia de la realidad.....	137
3.2.6. Transformación de la realidad.....	142
3.3. Conclusiones sobre el análisis de la encuesta.....	146

CAPÍTULO IV PROPUESTA METODOLÓGICA DE PARTICIPACIÓN INFANTIL "Yo opino que puedo cambiar mi realidad"..... 151

4.1. Justificación.....	152
4.2. Objetivo general para el cambio.....	154
4.2.1. Objetivos específicos.....	155
4.3. Los actores del cambio.....	156
4.3.1. La niñez.....	156
4.3.2. El equipo coordinador.....	156
4.3.3. La parroquia María, Estrella de la Evangelización.....	156

4.3.4. La cooperativa de vivienda Luz y Vida.....	156
4.4. El camino para el cambio.....	157
4.4.1. Criterios pedagógicos y metodológicos.....	157
4.5. Los cambios esperados.....	160
4.6. Los contenidos del cambio.....	160
4.6.1. Observar la realidad para conocerla.....	161
4.6.2. Hablar de la realidad para comprenderla.....	161
4.6.3. Actuar en la realidad para cambiarla.....	162
4.7. Metodología para el cambio.....	163
4.7.1. Pasos.....	163
4.7.2. Encuentros de amigos que generan cambios.....	166
4.8. Cronograma para el cambio.....	170
4.8.1. Etapa 1: Observar, Hablar y Actuar – Problema 1.....	170
4.8.2. Etapa 2: Observar, Hablar y Actuar – Problema 2.....	174
4.8.3. Etapa 3: Observar, Hablar y Actuar – Problema 3.....	177
4.9. Recursos físicos.....	179
4.10. Presupuesto.....	179
4.11. Criterios de evaluación.....	180
4.11.1. Indicadores de evaluación de los logros de los niños y las niñas.....	181
CONCLUSIONES.....	182
BIBLIOGRAFÍA.....	185
ANEXOS.....	192

RESUMEN

“Yo opino que puedo cambiar mi realidad” es una propuesta de participación infantil bajo el enfoque de la educación popular que busca que los niños y las niñas del barrio Luz y Vida se posicionen como sujetos sociales y activos en su entorno.

Surge de la investigación realizada con el fin de llegar a comprender ¿qué hacer para que la niñez del barrio Luz y Vida (Quito) asuma un rol más protagónico en los escenarios de participación de la comunidad y aporte en el cambio de su realidad?

Partimos de un acercamiento a la concepción de Educación popular, Participación infantil, Infancia y Comunidad, presupuestos necesarios para comprender algunas iniciativas desarrolladas en Ecuador, por organizaciones eclesiales, de la sociedad civil, del sector particular y del estado, en pro del ejercicio del derecho a la participación de los niños y las niñas. Seguidamente se enfoca la realidad de la comunidad de Luz y Vida como marco contextual para presentar la encuesta realizada a 171 infantes entre 9 y 12 años e identificar los aspectos que obstaculizan una mayor visibilización y empoderamiento de su palabra dentro de los procesos participativos del barrio.

Los resultados de esta indagación junto a mi observación directa y tiempo de convivencia previa en el sector, facilitaron los insumos de la propuesta *“Yo opino que puedo cambiar mi realidad”*: La voz de la niñez que reconoce sus capacidades y levanta la mano para pronunciarse frente a su comunidad manifestando que es capaz de cooperar para transformar parte de su realidad. Esta propuesta de observar, hablar y actuar en la realidad, está planteada para desarrollarse durante un año.

INTRODUCCIÓN

Las motivaciones

Desde el año 2010 hasta el 2013, viví en el barrio Luz y Vida. Estuve involucrado animando varios procesos educativos y participativos como: Jornadas de educación en valores con los niños/as de la Escuela Fiscal Luz y Vida, el taller de arte “Xperimentarte” dirigido a los niños y niñas del barrio, campamentos vacacionales con población infantil del sector de San José de Morán, el grupo juvenil parroquial, y, la catequesis de Primera Comunión y Confirmación. Así conocí, de primera mano, diversos procesos y las personas que los orientaban; pero, de manera especial, conocí a los niños y las niñas, con quienes compartí muchas experiencias.

Siempre me cuestionó que a pesar de los esfuerzos que se hacían desde algunos sectores, la población infantil, además de sus condiciones de vulnerabilidad por cuestiones económicas, de violación de derechos, de violencia o de ausencia de sus padres, se encontraba invisibilizada; su voz no se escuchaba. Simplemente asistían a los lugares de estudio y realizaban las actividades que los adultos les indicaban para cumplir como planes de académicos. En las asambleas barriales, consejos pastorales y reuniones de padres de familia de la escuela, no había presencia de niños ni niñas, y en estos escenarios se tomaban decisiones que tenían que ver con ellos.

En algunos momentos de los campamentos vacacionales infantiles o en el taller de artes, gracias a las actividades que facilitaban la participación activa de la niñez, comprobaba que sí era posible generar espacios donde ellos fueran los protagonistas y que era necesario otro tipo de relación entre los niños, las niñas y los adultos. Con frecuencia me preguntaba: ¿Qué hacer para que los niños y las niñas tengan mayor protagonismo en el barrio? ¿Cómo desarrollar un pensamiento crítico en la niñez de manera que pueda cuestionar los procesos, la educación, las relaciones con los adultos? ¿Es importante para la comunidad la opinión y voz de los niños y las niñas? ¿El arte (teatro, música, danza, artes plásticas) puede ser un medio adecuado para la expresión de la niñez?

Por otra parte, mi afinidad por el pensamiento de Paulo Freire, me hizo plantearme la idea de generar experiencias significativas de participación infantil, desde el enfoque de la educación popular, con el fin de que la niñez del barrio tuviera mayor protagonismo en el mismo.

El problema

En los escenarios e iniciativas educativas y de participación (actividades, eventos, asambleas, mingas, encuentros, talleres, entre otros), tanto formales como informales, desarrolladas en el barrio Luz y Vida, se percibe que la participación infantil no es significativa, ya que muchas de estas experiencias (generalmente organizadas, desarrolladas y dirigidas por adultos) se reducen a actividades netamente escolares y en algunos casos de tipo deportivo, definidas por los adultos. Su palabra no tiene mayor incidencia, no influye en la toma de decisiones, y en algunos casos es ignorada o no escuchada. Esta realidad, de la “no-participación infantil”, menoscaba el desarrollo de su capacidad de expresión, limita su consciencia sobre la realidad y anula el diálogo entre actores sociales con el fin de realizar acciones conjuntas que permitan solucionar los problemas de la comunidad.

El Objetivo general

Diseñar una propuesta metodológica de participación infantil, desde el enfoque de la educación popular, para la generación de una inserción significativa de los niños y las niñas en la comunidad del barrio Luz y Vida.

Los objetivos específicos

- Elaborar un marco teórico que fundamente la propuesta metodológica, por medio del estudio y conceptualización de las categorías: participación infantil, educación popular, comunidad e infancia.
- Describir de manera general la realidad de la comunidad del barrio Luz y Vida, que permita conocer los aspectos social, económico, educativo, político, religioso y cultural.

- Desarrollar una investigación cualitativa (por medio de una muestra de la población infantil de la comunidad de Luz y Vida) sobre la realidad y el estado de la participación infantil, que brinde datos y elementos para ser analizados y tenidos en cuenta en la elaboración de la propuesta.
- Diseñar la propuesta metodológica de participación infantil, a través del planteamiento de escenarios, experiencias y encuentros que contemplen: las necesidades locales, el lugar, el tiempo, los proyectos comunitarios y los demás actores sociales.

La hipótesis

Los niños y las niñas de la comunidad barrial de Luz y Vida, no tienen un rol protagónico dentro de la comunidad, porque en los procesos educativos y de participación, no se generan las condiciones que les permitan actuar como sujetos sociales de derechos. Esta situación se debe a que no existen alternativas de participación significativas que involucren a la niñez; los procedimientos didácticos son rutinarios, de carácter directivo y de línea conductista; la figura del adulto está por encima de la del niño o niña; no se tiene en cuenta su voz en la toma de decisiones de la comunidad, por tanto están invisibilizados.

El procedimiento técnico

En la fase teórica se hizo un estudio exploratorio bibliográfico, para aproximarse a los conceptos de Educación Popular, Participación Infantil, Infancia y Comunidad. Para el levantamiento de información sobre el estado de la participación infantil en Ecuador, se realizó un estudio exploratorio de campo que brindó información acerca del tipo de propuestas, metodologías y resultados sobre participación.

También se llevó a cabo un estudio descriptivo para la construcción del marco de realidad de Luz y Vida, de donde salieron las características generales del contexto y a su vez se articuló con un estudio exploratorio de campo que recogió la opinión de los niños y las niñas acerca de la participación de ellos en el barrio.

Finalmente se realizó un estudio correlacional, que articuló los distintos elementos brindados en la investigación: variables, conceptos, datos y opiniones, entre otros, para establecer las conclusiones de este trabajo (Sampieri, 2005).

El método seleccionado fue el cualitativo, puesto que tiene como punto de partida el carácter reflexivo del hecho social, es decir, la participación infantil desde el enfoque de la educación popular.

A través de este método se buscó tener una visión desde el aporte de las personas acerca del tema en cuestión, de manera que se pudiera construir una interpretación del fenómeno en el contexto donde ocurre. El carácter procesual del estudio permitió identificar una serie de acontecimientos, que se interrelacionaron y articularon en la formulación de la propuesta metodológica de participación infantil (Aravena, 2006).

El modelo de conocimiento conceptual – inductivo, permitió ver cada resultado de la investigación como una expresión de la totalidad del fenómeno de estudio. A su vez, fue importante en cuanto a mi relación como investigador con el contexto investigado, puesto que tuve que involucrarme en los escenarios de participación y por tanto mi perspectiva personal influyó en el análisis y comprensión de la información (Aravena, 2006).

En cuanto a la técnica de investigación, se hizo una pesquisa documental, con búsqueda, consulta, análisis e interpretación de material bibliográfico. Se llevó a cabo una observación participante y directa de los hechos en situaciones y escenarios naturales. También la técnica de conversación a través de entrevistas, encuestas y conversación informal, facilitó acceder a la información para la elaboración del marco de realidad y para diseñar la propuesta (Aravena, 2006).

Los instrumentos de recolección de la información fueron: cuaderno de campo para las observaciones, entrevista individual abierta y semiestructurada, encuesta con enfoque cualitativo (Martín, 2014).

Los contenidos

El capítulo I recoge el fruto de la investigación teórica como un acercamiento al enfoque pedagógico y metodológico de la educación popular, también sobre lo que se entiende por Participación infantil, Infancia y Comunidad.

Capítulo II presenta un acercamiento a diferentes iniciativas participativas, desarrolladas por organizaciones eclesiales, sociales, particulares y estatales, sobre participación infantil en Ecuador. Igualmente se hace un levantamiento de información sobre la realidad de la comunidad de Luz y Vida.

En el *capítulo III* se desarrolla un análisis del estado de la participación de los niños y las niñas de 9 a 12 años de esta comunidad de Luz y Vida, al igual que las conclusiones del mismo estudio.

Finalmente, en el *capítulo IV*, se expone la propuesta: “Yo opino que puedo cambiar mi realidad”, una iniciativa de participación infantil para la niñez de 9 a 12 años del barrio Luz y Vida, desde el enfoque de la pedagogía popular.

Termina esta disertación presentando las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL SOBRE EDUCACIÓN POPULAR, PARTICIPACIÓN INFANTIL, INFANCIA Y COMUNIDAD

1.0 Introducción

El objetivo general de este trabajo de disertación es diseñar una propuesta metodológica de participación infantil desde el enfoque de la educación popular para la generación de una inserción significativa de los niños y las niñas en la comunidad de Luz y Vida. Por tal motivo se hace necesario elaborar un marco teórico que fundamente la propuesta mediante el estudio y la conceptualización de las categorías de: Educación popular, Participación infantil, Infancia y Comunidad que nos permita tener una mirada amplia y lo más integral posible sobre dichos fenómenos sociales, además de identificar los aspectos más importantes y significativos con los cuales se elaborará la propuesta metodológica.

En primer lugar, se desarrollará un acercamiento a la Educación popular teniendo como referencia el pensamiento de Paulo Freire, conjuntamente con otras ideas acerca de este enfoque pedagógico, todo ello producto de las prácticas en territorio desarrolladas por el movimiento de educación popular en diversos contextos y momentos históricos. Tal esfuerzo de conceptualización implica ver el fenómeno educativo desde las dimensiones: ética, epistemológica, pedagógica y sociopolítica. A partir de allí se podrá comprender mejor la metodología y sus componentes principales como son: el diálogo, la concientización y el compartir de saberes.

Seguidamente, realizaremos una aproximación al tema participación infantil partiendo de la condición del niño y la niña dentro de este ejercicio de ciudadanía, para lo cual se tendrán en cuenta aspectos como: el marco jurídico de la participación infantil, su justificación pedagógica, su viabilidad práctica y los motivos de la participación. Dichos elementos serán necesarios para entender la participación de manera amplia en la teoría y en la práctica.

En un tercer momento, abordaremos el fenómeno de la infancia haciendo un recorrido histórico desde el enfoque de derechos, ampliándolo después a partir de la

óptica de la sociología, la antropología, la psicología y, finalmente, desde la pedagogía. Diversificar las miradas acerca de la Infancia puede ayudarnos a comprenderla como aquel fenómeno social en constante transformación.

Finalmente, se desarrollará el tema de la comunidad, en donde se concretarán algunos aspectos que nos ayudarán a situarnos para tener una visión más adecuada sobre este fenómeno.

1.1. Educación popular y liberadora

El planteamiento de una definición precisa sobre Educación Popular y Liberadora, puede resultar arriesgado, ya que los elementos que la constituyen son el resultado de una construcción histórico – política que ha surgido de las prácticas educativas (formales e informales) en distintos contextos en los que la organización popular ha sido el escenario ideal para intervenir en procesos de transformación social. Sin embargo, es posible esbozar algunas de las características más importantes constitutivas de esta pedagogía teniendo como referencia el aporte teórico – práctico realizado por Paulo Freire, considerado el precursor de la educación popular en Latinoamérica, y la voz de otros educadores populares quienes han enriquecido este enfoque pedagógico desde su experiencia en territorio.

Según Vargas (1989), la educación popular es una práctica esencialmente política tanto por el sujeto de acción, como por los objetivos que persigue. Su finalidad primordial es la de contribuir al desarrollo de la capacidad de los sectores populares para autoconocerse como sujetos sociales portadores de conocimiento, experiencias, vivencias y valores, de manera tal que puedan aportar significativamente a la vida social y a su transformación.

Esta primera referencia nos sitúa frente una de las características más significativas de la educación popular: la dimensión política de la educación con su consecuente práctica, la misma que realizada auténticamente, posibilita los mecanismos

de participación para lograr incidir en la toma de decisiones y en la exigibilidad de derechos, factores necesarios para la transformación social.

En tal sentido, es posible sugerir que la educación popular es un acontecer dinámico, una estrategia educativa eminentemente participativa, la cual -bajo un horizonte político y con diversas modalidades y formas- busca la coherencia entre el proyecto político de los sectores populares y sus procesos cotidianos y organizativos, haciendo posible -desde la participación popular- la constitución del sujeto social (entendido como individualidad y como colectivo) histórico, autónomo, organizado y capaz de crear, fortalecer y desarrollar los sectores populares para el empoderamiento popular y la transformación de la realidad. (Vargas, 1989)

Por ser una práctica pedagógica se mueve en el plano del conocimiento al interno del cual las personas, grupos o colectivos asumen autónomamente el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir del darse cuenta de la realidad y del nutrirse de la práctica de los movimientos sociales, los mismos que, poseedores de una gran capacidad de renovación política, se plantean innovadoras maneras de resolver problemas y necesidades en pro de la construcción de una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares.

En este sentido vale la pena acercarse brevemente a lo que podría considerarse como “lo *popular* en la educación popular”. La característica de popular tiene significación tanto al nivel de la intencionalidad como del conocimiento y de la metodología; por tanto, es popular por su intencionalidad política pues hace énfasis en la acción orientada a la transformación de la sociedad en la que tienen lugar, orgánica y hegemónicamente, los intereses y aspiraciones populares. Lo popular hace referencia a los contenidos que surgen de la experiencia, las necesidades y las vivencias particulares de los sectores populares desde donde se organizan los procesos para armonizar el conocimiento popular con el conocimiento universal. Finalmente, lo popular apunta a las metodologías que pretenden ser coherentes con los objetivos y formas de trabajo del sector popular en las prácticas cotidianas y políticas. Estas tres connotaciones hacen que la educación popular sea integral en la medida en que rompe con la fragmentación entre teoría y práctica, saber científico y saber popular, lo cotidiano y lo político, y lo individual y lo colectivo. (Vargas, 1989)

De igual manera, la pedagogía popular es liberadora porque es la reflexión sobre el hecho educativo como proceso de liberación. El punto de partida es la realidad de

opresión donde el sujeto oprimido es un actor pasivo, víctima de una situación de poder y la educación es un medio más de opresión y esclavitud. El sujeto es víctima de un sistema educativo tradicional al que Paulo Freire llamó educación bancaria. Este sistema solamente busca imponer y depositar los conocimientos en el sujeto, no lo lleva a que comprenda la realidad y actúe; no es protagonista de su desarrollo, no se cuestiona frente a la injusticia de ser oprimido, ni busca transformar nada, sino que es formado para el conformismo y la insensibilidad social ante la realidad que le afecta.

En consecuencia, la educación popular como proceso de liberación inicia con el ejercicio de concientización del sujeto frente a su propia realidad, frente al sistema que lo oprime.

“(…) La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.”
(Freire, 1970)

La pedagogía de la que hablamos busca hacer de la opresión y sus causas el objeto de reflexión del oprimido, por eso debe ser elaborada con él y no para él (educando – educador), de manera que se abra a la permanente recuperación de su humanidad y al compromiso para la lucha y conquista de su liberación. De ahí la necesidad de que sea una educación que problematice el proceso de enseñanza aprendizaje, que cuestione las relaciones de poder establecidas al interior del acto educativo, que promueva una relación dialógica horizontal entre educando – educador y que los lleve a interiorizar las tensiones del mundo donde confluyen las diversas problemáticas de la sociedad y las luchas entre opresores y oprimidos, donde las estructuras sociales generan esclavitud. La educación como práctica de la libertad debe ser educación problematizadora, debe insertar al sujeto en el mundo real para que se interpele y la cuestione; es decir, que haga conciencia crítica de sí y para el mundo. (Arroyo, s/a)

(…) una educación que habría de humanizar al hombre, hacerlo valiente; ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre su

responsabilidad, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción (...). (Freire, La educación como práctica de la libertad, 1970)

Bajo esta relación horizontal y humanizante (mediada por el mundo) el educador y el educando dialogan para problematizar la realidad. Es por eso que tal relación no puede reducirse a un simple depósito conocimientos de un sujeto hacia otro. Se trata de una conquista de los dos como sujetos dialógicos y no del dominio del uno hacia el otro. (Gómez, 1982)

La educación debe llevar al sujeto a tomar distancia de sí mismo y de los demás con el fin de observarse como sujeto activo y social de una realidad concreta e histórica. Mirar la realidad, le permite ver su historia (la cual implica sentimientos y emociones) de manera crítica y reflexiva para evidenciar las estructuras de poder y los diversos factores, agentes y grados de opresión que le vinculan con las masas de marginados y oprimidos, sometiéndolo como objeto de dominación e impidiendo su autorrealización. (Arroyo, s/a)

Esta toma de conciencia implica no solo conocer las problemáticas, sino que debe convertirse en motivación, en fuerza que le empuje a la acción, al compromiso de transformación de la situación, en un camino de lucha hacia liberación.

La educación popular pretende la concientización del sujeto (individuo y colectivo); es decir, el desarrollo de la continua reflexión crítica sobre la realidad opresora que lo lleve a una acción sobre el mundo para transformarlo. La transformación constituye un proceso permanente de humanización y de liberación. La humanización debe necesariamente contemplar a la persona como sujeto activo y responsable de su propia liberación. No se trata de que el oprimido deje de ser oprimido para pasar a ser opresor sino que, siendo consciente de su situación de opresión y de la contradicción que surge frente a su humanización, él mismo descubra la forma de liberarse y libere al opresor de su situación de victimario. (Gómez, 1982)

En el ejercicio de concientización, el diálogo resulta el medio privilegiado para la transmisión de saberes y para el pronunciamiento del sujeto en el marco de un intercambio hacia la transformación.

(...) El diálogo es este encuentro entre los hombres (educador y educando), mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, y no se agota, por lo tanto, en la mera relación yo – tú (...) (Freire, La esencia del diálogo, 2004). He aquí el punto de partida para la liberación y la transformación social. Un diálogo enmarcado en un profundo amor por el mundo y el hombre; amor que se compromete por la humanización del mundo, que es respuesta a las injusticias sociales, a la arrogancia, al egoísmo y a la indiferencia. Un amor que engendra fe en la capacidad humana de trascender, crear y recrear, de hacer y rehacer, de transformar y liberar. (Gómez, 1982)

Con estos presupuestos y bajo la intención de decir qué es la educación popular y liberadora, es posible ahora identificar lo que se podría considerar como los pilares de la educación popular, aquellos elementos constitutivos que actúan de manera transversal en toda practica educativa liberadora: la dimensión ética, la dimensión epistemológica, la dimensión pedagógica y la dimensión sociopolítica.

1.1.1. Dimensión ética de la educación popular.

El sistema de valores establecido por la ética dominante de corte neoliberal (basada en el egoísmo, el consumo, el hedonismo y la competencia), requiere de la formación de un tipo de persona que responda a este tipo de ética. Este presupuesto nos indica que la educación no es éticamente neutra, sino que responde a los intereses de un sistema político e ideológico que busca dominar y trascender (a través de la educación) sobre los sujetos de la sociedad.

Hacer referencia a la “eticidad” de la educación exige a la educación popular asumir y sostener un **compromiso ético humanista** que sea transversal en toda la actividad teórico – práctica del hecho educativo (individual o social). Dicha opción consiste en tomar una postura sustantivamente democrática que demande coherencia entre el discurso y la práctica implicando opciones, rupturas y decisiones que lleven, a la persona (estudiante – profesor) y al colectivo, a tener un comportamiento socio- histórico concreto acorde con el sistema de valores connaturales a la condición humana (justicia, libertad, solidaridad, respeto, etc.) que se quieren vivir. (Hurtado, 2007)

El ejercicio del compromiso ético trasciende en el educador y el educando porque los sitúa frente a la realidad con una mirada humana que les exige actuar acorde con los principios que constituyen su ser persona en relación con los demás y con el mundo.

Lograr la coherencia entre práctica y reflexión le permite hacer una lectura y una interpretación crítica de los nuevos fenómenos en el campo del conocimiento, la informática, la genética, la cultura y las problemáticas sociales para que, desde su opción ética, pueda guiar, conducir y actuar en pro de la transformación de la persona y la sociedad. (Hurtado, 2005)

1.1.2. Dimensión epistemológica de la educación popular.

Si la educación se entiende y practica como un acto liberador, no se puede entender el conocimiento como un instrumento de manipulación y dominio, propiedad de unos pocos especialistas; no se puede explicar que la generación de conocimiento se reduzca a la transmisión o depósito de contenidos conocidos sólo por el educador y aprendidos irreflexivamente por el educando, proceso propio de la educación bancaria. Tampoco se comprende el sistema de poder establecido de acuerdo con la información ubicada en la estructura cognitiva de la persona, determinando de esta manera su capacidad de desarrollo y creando discriminación y desigualdad de condiciones.

El planteamiento epistemológico de la educación popular es consecuencia de su compromiso ético. Se trata de un **marco epistemológico de carácter dialéctico** en el que el conocimiento es una construcción social permanente entre los sujetos de la educación (individual y colectivo) surgido del compartir de saberes y del intento de comprenderse y liberarse. Dicha construcción resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad; por tal razón, el proceso no puede desligarse de las dinámicas sociales, económicas, culturales, religiosas y políticas del contexto en el que acontece el hecho educativo.

El conocimiento se genera socialmente y brota de la sensibilidad (sin quedarse en este nivel sensible). Es producto de la relación dialéctica entre el ser humano, su realidad y su historia por lo que nunca será estático, estará en perenne transformación al ser socializado y al superar el nivel de sensibilidad para su concreción en los actos. (Hurtado, 2005)

El enfoque epistemológico -que es dialéctico, complejo, procesual, holístico, contextual, histórico y dinámico- tiene como fuente el saber de cada individuo, su experiencia de vida (personal, familiar y social), su cosmovisión y su sistema de valores; se elabora en el diálogo intersubjetivo y objetivo, y se consolida por medio de la

sistematización exigida por el conocimiento científico para poder ser devuelto a la realidad en forma de acciones que transformen la misma realidad. (Hurtado, 2007)

1.1.3. Dimensión pedagógica de la educación popular.

La propuesta pedagógica de la educación popular es consecuente con el marco ético y epistemológico; por eso, la educación se entiende como un hecho democrático y democratizador que va más allá del aula y en el cual el educador trabaja mediante la pedagogía del diálogo y de la participación. Parte de la premisa “Nadie educa a nadie, todos nos educamos juntos mediatizados por el mundo” (Freire, 1970) para comprender que en el acto educativo el educador y el educando se educan juntos. Esto no exime al educador de su responsabilidad (el educador tiene que enseñar y el educando tiene que aprender), sino que es un hecho de doble vía (educador – educando y educando – educador) donde el educador es capaz de enseñar y aprender, de hablar y escuchar, ofrecer su conocimiento y estar abierto al conocimiento del otro. De esta manera ambos se transforman en sujetos del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Hurtado, 2005)

En la presente propuesta pedagógica, el punto de partida del proceso es el nivel en que se encuentra el educando (su sentido común) y no los contenidos y el rigor del educador. Significa “partir de” (no quedarse en) como estrategia para la toma de conciencia, liberación y transformación del sujeto y de su entorno. Implica, entonces, el desarrollo de la creatividad para encontrar todos los medios y recursos que faciliten ese diálogo para que el conocimiento sea descubierto y aprehendido. (Hurtado, 2007)

La relación de la que hablamos exige del educador y del educando un auténtico diálogo mediante el cual los dos se reúnen en torno al conocimiento de una realidad (objeto cognoscible) que actúa como mediadora para entender críticamente, tanto el objeto de conocimiento como la comprensión que se tiene de él. Por eso, el educador no debe imponer su conocimiento ni dejar al educando a la deriva de su libertad, sino que debe estimular su capacidad crítica y autónoma de pensamiento para que descubra los elementos teóricos inherentes a las prácticas y actividades, de manera que pueda apropiarse de las teorías que hay en sus propias prácticas y, juntos (educador y educando), logren organizar sistemáticamente la reflexión crítica (comprensión de la realidad iluminada teóricamente) para establecer nuevas acciones. Esto significa que existe un

desplazamiento desde el contexto concreto (hechos) hasta el contexto teórico donde se analizan los hechos en profundidad para volver al contexto con nuevas formas de praxis.

De esta manera, la construcción del conocimiento pasa a través de una dinámica continua de interacciones, interlocuciones y articulaciones entre comprensiones distintas (individuales y colectivas), perspectivas, saberes, disciplinas teóricas y prácticas de un contexto histórico y cultural concreto. (Guiso, 2008)

Jiménez Marco (1996) plantea que las prácticas de educación popular buscan, al final del proceso de enseñanza – aprendizaje, que el sujeto logre empoderarse. Esto implica determinar unos criterios que permitan al educador y al educando darse cuenta de: cómo, por qué, para qué, dónde, cuándo, con quién, en contra de quién y a favor de quién se desarrolla el hecho educativo; es decir, los criterios básicos a tener cuenta en el proceso pedagógico de la educación popular; a saber:

- *Los aprendizajes dependen de la experiencia*, es decir que no son pautas estrictas que deben ser asimiladas para ser practicadas, ni son propiedad del educador, ni están únicamente en el aula.
- *Los aprendizajes operan con dispositivos diferentes*, surgen de las prácticas cotidianas, los saberes populares existentes en la sociedad y del saber científico sistemático. Su articulación modifica las acciones cotidianas y produce cambios en el contexto.
- *El espacio de aprendizaje es amplio*, va más allá del escenario escolar, ya que las prácticas y los saberes se construyen en los escenarios por donde se despliegan y transitan las personas; es la realidad misma, la vida con todas sus implicaciones y estructuras sociales.
- *Exige construir una relación individuo-realidad*. Pone a la persona frente a sí misma y frente a la realidad en la que se desarrolla para, desde allí, construir autoconsciencia, apropiarse subjetivamente y establecer nuevas maneras de actuar.
- *Establece nexos sujeto-sociedad*, ya que la toma de consciencia impulsa al sujeto a ser agente de transformación social mediante acciones concretas que inciden en la dinámica de desarrollo de la sociedad.
- *El aprendizaje se entiende como construcción*; no se trata de verdades absolutas necesarias para comprender el sentido de lo que existe, sino que brota del diálogo que mueve las dinámicas de saberes, internas y externas, individuales y colectivas.

- *El aprendizaje debe llevar a una unidad entre sujeto-contenido-acción.* El sujeto parte de su propia realidad para llegar a transformarla, lo cual pone de manifiesto un nexo entre: un verse a sí mismo críticamente, un conocimiento interpretado y reflexionado y una acción transformadora.
- *El aprendizaje resignifica la realidad,* tanto individual como colectiva, y hace que se exprese a través de unas acciones sociales transformadoras reconstructoras del mundo, medios a través de los cuales se desarrolla el diálogo interlocutor e intersubjetivo. (Jiménez, 1996)

1.1.4. Dimensión sociopolítica de la educación popular.

Al pensar la educación popular desde su enfoque ético, epistemológico y pedagógico se puede comprender su dimensión sociopolítica, pues la articulación práctica de estos componentes facilita el ejercicio de la educación como un acto político. Ya se había mencionado anteriormente que el hecho educativo, de forma consciente o no, tiene un trasfondo y una opción política. Lo dicho no solo supone optar por unos principios y valores específicos, tampoco ubicarse desde una ideología o política partidaria; además, consiste en asumir conscientemente la realidad y optar en consecuencia a través de compromisos socio – históricos concretos a favor de la humanización, permanecer en actitud de defensa continua de los sueños por los que se lucha, especialmente a favor de los más vulnerables.

La educación (tampoco la ciencia) jamás es neutral o imparcial porque toda acción humana persigue objetivos. Por su parte, el ser humano tampoco es apolítico o ahistórico; siempre está optando, sea a favor de algo o en contra de algo. En consecuencia, la opción ética y política comprometida determinará a favor de quién y de qué se educa, y por lo tanto, en contra de quién o de qué se educa; es decir que la educación responde a favor o en contra de determinado sistema de poder. Desde esta óptica se hace imperativa la coherencia entre el discurso y la práctica, una postura democrática crítica y autocrítica, comprometida social e históricamente con una transformación humana más profunda y liberadora. (Hurtado, 2007)

En consecuencia, la educación popular contribuye a la creación de un orden político y democrático distinto porque la autonomía individual y social establecen una nueva manera de hacer política, la cual se construye con base en tres criterios

fundamentales: en primer lugar, la autonomía, aquella capacidad de los sectores populares de autoconstituirse en sujetos históricos de transformación, pues la organización habilita la generación de los particulares estilos de liderazgo y de solución de problemas. Segundo, la democratización, entendida como la distribución social del poder, desde donde se articulan las estrategias para desestablecer las estructuras de poder que generan opresión. Y tercero, la hegemonía, como esa capacidad del pueblo para darle una dirección y una orientación a la sociedad con miras a un orden político, social y moral diferente. (Vargas, 1989)

Estos cuatro componentes de la educación popular (dimensión ética, epistemológica, pedagógica y sociopolítica) son necesarios para comprender que el objetivo del enfoque que nos ocupa es conseguir que el sujeto de la educación, en un diálogo intersubjetivo y humanizante, logre transformar su realidad para vivir en libertad. Lógicamente se impone esbozar una metodología en la que se articulen los componentes en pro de la coherencia entre la teoría y la práctica. Sin embargo, es obvio que resulta arriesgado determinar de manera estricta una metodología pues las prácticas educativas de la educación popular están determinadas por la realidad (individual y colectiva) en que se desarrollan; de todos modos, sí es posible identificar algunos momentos comunes del hecho educativo de la educación popular.

1.1.5. Aproximación a una metodología de la educación popular.

(...) La educación popular parte de un enfoque de saber que presenta una postura antiautoritaria contra la dominación, explotación y exclusión; emplea una metodología que procura despertar la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad, tratando de que los sujetos sean protagonistas de la interacción educativa. Así la educación popular tiene proyecciones éticas, políticas y culturales, lo que le exige estar en constante búsqueda de medios creativos que aporten a su objetivo de transformación liberadora. (Núñez, 2008)

A partir de la articulación y concreción de los marcos ético, epistemológico, pedagógico y sociopolítico en el hecho educativo, surge un planteamiento metodológico que intenta alcanzar la coherencia entre la teoría y la práctica. La metodología dialéctica es el camino adecuado para desarrollar el proceso acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica, el cual se estima como el mecanismo que permitirá al sujeto de la

educación apropiarse conscientemente de su práctica para proyectarla a nuevas acciones transformadoras tanto individuales como sociales.

El mencionado proceso metodológico se desarrolla en tres momentos: punto de partida, teorización y regreso a la práctica. Veamos:

1.1.5.1. Punto de partida.

El proceso se inicia con el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva (desde los ámbitos más inmediatos hasta aquellos no percibidos directamente, pero que afectan) del sujeto y del grupo o colectivo. Nos situamos ante un primer distanciamiento crítico sobre la realidad y el accionar en materia de análisis e interpretación.

Reconocer el contexto (sus componentes materiales, sociales y el accionar humano) de manera continua, ordenada, procesual y objetiva, permite alcanzar una comprensión crítica de la realidad a diversos niveles. Seguidamente se requiere analizar las acciones individuales o colectivas, espontáneas u organizadas que se orientan hacia la transformación del contexto. Finalmente, es importante identificar qué nivel de conciencia e interpretación de la realidad tienen los sujetos (involucrando aspectos objetivos y subjetivos).

Esta continua observación crítica constituye el punto de partida para la concientización y la base del diálogo y el encuentro pedagógico. El sujeto está en capacidad de comparar, relacionar, explorar, tomar distancia, diferenciar, identificar y conceptualizar, no solo con los objetos de conocimiento, sino con el otro, con el semejante, con el educador y el educando. (Guiso, 2008)

El primer paso de la dialéctica teoría- práctica- teoría debe responder directamente a las condiciones y características del sujeto o grupo y a los objetivos que se quieran alcanzar dentro del hecho educativo. (Núñez, 2008)

1.1.5.2. Teorización.

El primer nivel de acercamiento a la realidad faculta ascender a otros niveles de comprensión, interpretación y profundización más complejos que conducirán a la elaboración de síntesis y conceptualización; es decir, el sujeto va construyendo conceptos (cognitivos u operativos) de acuerdo a la información recabada de su observación crítica

del contexto para interpretar, significar, decir, expresar, resolver, generar respuestas y proponer acciones alternativas frente a los desafíos y dificultades que deben superarse. (Guiso, 2008)

El estudio, el análisis y la interpretación de los hechos históricos y coyunturales (lo experiencial), requieren del aporte de la teoría científica para realizar un proceso ordenado de abstracción que permita identificar las causas internas de los hechos y, a su vez, explicar su razón de ser y su sentido con el fin de comprenderlos histórica y estructuralmente. Con este aporte, el sujeto de la educación podrá situarse dentro del amplio y complejo dinamismo de la realidad social.

Además, es imprescindible alcanzar una visión totalizadora de la realidad que revele la articulación coherente de cada elemento (factores políticos, ideológicos, religiosos, económicos, culturales, etc.), descubra cómo suceden los hechos y cuál es su dinámica interna como parte de un conjunto histórico y concreto. Este proceso (teórico – práctico) debe llevar a los sujetos de la educación a adquirir la capacidad de pensar activamente por sí mismos para asumir convicciones, interpretaciones y acciones propias y no esperar simplemente a que otros interpreten o actúen por ellos.

La fase de teorización debe realizarse al ritmo del sujeto y sus acciones, y de acuerdo con su manera natural de expresar lo que entiende y no entiende, desde el lenguaje y características propias de su cultura. (Núñez, 2008)

1.1.5.3. Regreso a la práctica.

Tiene que ver con el regreso al punto de partida, es decir a la realidad, pero con una nueva visión y una mayor consciencia, mejor capacitados para una mejor acción racional, política, organizacional y transformadora de la realidad de la cual se partió. Esta etapa supone avanzar dinámica y creativamente hacia la apropiación de la realidad y de la práctica transformadora de una manera crítica y realista. Haber hecho consciencia de la realidad, haber vislumbrado su sentido para interpretarlo desde la teoría, implica consecuentemente unas acciones concretas que lleven a la transformación histórica de esa realidad individual y colectiva, estas en el conjunto de la dinámica social. (Núñez, 2008)

Si bien es cierto que en el proceso metodológico de la educación popular se identifican estos tres momentos (acción-reflexión-acción), es importante aclarar que el

nivel de desarrollo de cada uno dependerá de la intencionalidad de la experiencia educativa y de la realidad personal de cada individuo y de la comunidad en contexto. De la misma manera, en el ejercicio del desarrollo metodológico es posible reconocer tres aspectos que matizan este proceso y que posibilitan que el enfoque político, participativo y liberador de la educación popular, adquiera sentido y coherencia; a saber: el diálogo, la interlocución de saberes y la concientización.

1.1.6. El diálogo como esencia de la metodología.

El diálogo es el centro del proceso pedagógico, es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es la capacidad de reinención, de conocimiento y reconocimiento. Es una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación (...), es la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes. (Guiso, 2008)

Cuando se intenta vislumbrar la esencia del diálogo se revela la palabra, y en ésta encontramos dos dimensiones en una unión inquebrantable: la acción y la reflexión; de ahí que la palabra auténtica es por consecuencia transformadora. A través de la palabra el ser humano existe y la existencia humana no puede estar contenida de palabras vacías y silenciosas, sino de palabras verdaderas que transformen el mundo; por tanto, existir es pronunciar el mundo para transformarlo.

(...) Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. (Fiori, s/a). De esta manera, el ser humano tiene la posibilidad de descubrirse y conquistarse reflexivamente como protagonista de su propio destino para encontrarse con los otros y en los otros, con quienes reconstruye la realidad conscientemente para humanizarla; por eso la palabra es un diálogo existencial que expresa y elabora el mundo desde la comunicación y la colaboración de sujetos conscientes que se autopronuncian en y desde la palabra.

La palabra puede surgir desde la forma de “la pregunta” ya que abre la posibilidad de romper la tensión entre la palabra y el silencio para llevar a una respuesta que no solo brinda información, sino que otorga significados e interpreta el mundo que le rodea. En

el acto dialogal no puede existir el sujeto que diga su palabra solo, o que imponga su palabra sobre los demás, sino que el diálogo es fundamentalmente un encuentro de hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. Este encuentro no se reduce a un simple acto de depositar ideas o de imponer verdades, sino que es un acto existencial de creación, recreación y conquista del mundo para la liberación de la persona. En el acto educativo, el contenido de la educación no es el cúmulo de ideas para ser depositadas, sino que es el producto de la organización, sistematización, análisis e interpretación de todos aquellos aspectos que surgieron del diálogo en el ejercicio de pronunciar críticamente la realidad.

El encuentro dialogal entre los actores de la educación exige en primera medida un profundo amor a la vida, al mundo y a las personas, ya que el amor es un acto creador y humanizador. Por otra parte, no hay diálogo sin humildad, pues la expresión de la palabra no puede ser un acto arrogante ni impositivo, sino que es la posibilidad de situarse frente al otro sujeto en igualdad de condiciones para aprender juntos (ya que no hay quien posea toda la verdad, ni quien carezca absolutamente de ella). Igualmente no existe diálogo si no hay fe en las personas, credibilidad en sus capacidades, fortalezas, habilidades y recursos, pues solo desde la fe en el otro se puede proyectar las posibilidades de transformación conjunta.

Esta relación mediada por los tres elementos; el amor, la humildad y la fe, establece un diálogo horizontal y solidario que exige una actitud crítica y coherente entre la acción-reflexión, una continua recreación del diálogo como respuesta a la mutabilidad de la realidad y una firme esperanza que moviliza todas las acciones (individuales y colectivas) hacia la búsqueda de la transformación social. (Freire, 2008) Pero la esperanza debe ser crítica y tener como base el realismo (la realidad en todas sus dimensiones) que parta de lo que es, pero que esté cargada de las posibilidades para alcanzar aquello que podría ser, de manera que los procesos de transformación no caigan en la frustración, desesperación e inmovilismo, sino que a través de la acción – reflexión-acción, la esperanza se concrete en acciones para convertirse en realidad histórica. (Guiso, 2008)

1.1.7. La interlocución de saberes como base para el diálogo.

Los sujetos de la educación popular son grupos o colectivos que ejercen una participación política significativa en la medida en que colectivamente se entienden, organizan y conducen, estableciendo relaciones en diversos escenarios humanos y plasmando las nuevas y significativas identidades sociales, culturales y políticas. En este escenario tiene lugar la interlocución de saberes con la que se reconstruye el aprendizaje resultando un nuevo saber a partir de los saberes previos de los interlocutores.

Los saberes previos son generados y se sustentan por diversos ámbitos lingüísticos como son la familia, la escuela, la comunidad barrial, los grupos de pares, el poder público articulado por el estado, los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil (singulares y plurales), la universidad, las áreas de investigación y los espacios públicos de la práctica política. Estos mundos de la cultura son un universo intersubjetivo de saberes compartidos en el que se configura singularmente la persona, se organiza y estructura (en diversos niveles de complejidad) la sociedad y se objetivizan las acciones de las personas.

La interlocución de saberes exige que el saber sea diverso para que se enriquezcan recíprocamente, pues lo aprendido por unos se torna revelación para otros y, por lo tanto, problematización y esfuerzo para entenderse a sí mismos y para comprender su mundo, un mundo en el que deben conducirse con autonomía hacia su transformación. Compartiendo, los sujetos se interpelan a través del escuchar y pronunciar sus voces, la experiencia de vida, la interpretación de la realidad y la búsqueda de la verdad teniendo como referencia los criterios de la ética, la voluntad colectiva y la fidelidad al proyecto de emancipación humana de la educación popular.

En este punto es necesario que los sujetos sean conscientes de los saberes que poseen, desde el sentido común hasta los aprendizajes más formales. El educador tendrá la tarea de orientar al educando para que transite desde los saberes previos de la vida cotidiana (que parten de la realidad) hasta los saberes científicos, tecnológicos y culturales, de manera que se puedan comprender en profundidad y se puedan traducir en acciones concretas en la vida. (Marques, 1996)

(...) La educación popular enriquece, de este modo, los saberes y la práctica de aquellos, transformando el sentido común en un buen sentido, haciendo que las

experiencias de vida no solo sean descritas y narradas, sino comprendidas y explicadas, organizando y profundizando los saberes que los nutren. Por tanto, el aprendizaje en la educación popular ocurre por el desarrollo de las competencias de relacionar, comparar, concluir; por la reestructuración más comprensiva, coherente y abierta a las complejidades de las articulaciones entre datos, hechos, percepciones y conceptos. (Marques, 1996)

A partir de dicho proceso, el diálogo supone la reconstrucción autotranscendente de la persona junto a los otros, teniendo como mediador al mundo, en el que habitan datos empíricos de lo cotidiano que se concretan en la cultura, la sociedad y la personalidad de cada individuo. En la constitución de igualdad de sujetos que son interlocutores y constructores de saber se singulariza el sujeto quien, a través de su palabra, se transforma en sujeto activo, autónomo, creativo y transformador.

1.1.8. La concientización como eje articulador de la metodología.

(...) La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacerse presente. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. (Fiori, s/a)

La intencionalidad de la conciencia es reconocer reflexivamente el mundo objetivo desde la subjetividad humana para interpelarlo, problematizarlo y trascenderlo. De esta manera el proceso de concientización se desarrolla desde el distanciamiento del sujeto de su realidad para problematizarla y, desde esa mirada crítica, encontrar las acciones que permitan trascender dicha realidad. La concientización es el descubrimiento y la formación de la persona humana en el mundo de su creatividad, sus responsabilidades, sus derechos, sus deberes hacia los demás y su trascendencia sobre el mundo; tal proceso se alcanza a través de la educación, de un proceso de enseñanza – aprendizaje donde educador y educando dialogan juntos y construyen juntos.

La persona transforma el mundo humanizándolo y volviéndolo cultura en la medida en que trasciende y construye esa realidad. El desarrollo y consciencia de su individualidad y la posibilidad de relaciones le permite reconocer al otro (individualidad,

grupo o colectivo) como una consciencia alterna con quien a través de un diálogo interactivo (comunicación de conciencias) construye la realidad, la cultura y la historia. (Freire, La esencia del diálogo, 2004)

El ejercicio de reconocimiento del otro como consciencia alterna está basado en la aceptación de los demás como sujetos necesarios y participantes activos de la transformación social, donde las relaciones horizontales son fundamentales para la interacción dialogal anulando todo tipo de dominación, manipulación y ejercicio de poder sobre el otro. La sociedad deshumanizada establece un sistema de poder y opresión sobre las personas negando todo tipo de diálogo consciente que lleve a la persona a comprender críticamente la realidad. Se avala todo lo establecido socialmente como inmutable, generando así condiciones de inconsciencia de la realidad personal y colectiva.

La concientización genera una ruptura del sistema de dominio establecido, ya que resitúa al sujeto (educando) en el mundo por medio del diálogo crítico, la unión, la organización y la recreación de la cultura; diálogo en el que el educador brinda los medios para el análisis, la comprensión, la interpretación y la re significación de la realidad con el fin de que sean los educandos quienes descubran las acciones transformadoras de esa realidad de opresión. (Preiswerk, 2008)

1.2. La Participación infantil

El discurso sobre la participación infantil es relativamente nuevo ya que solo desde la constitución del niño y la niña como sujetos de derechos se abre paso a una reflexión en torno a la incidencia que tiene la voz de los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de toma de decisiones para la construcción de una cultura democrática. Esta reflexión se ha constituido a partir de distintas prácticas educativas (formales e informales) en donde se ha dado cierto protagonismo a los niños y las niñas con el fin visibilizar su realidad y exigir el cumplimiento de sus derechos. Sin embargo, el proceso ha estado determinado por las diversas estructuras de poder que confluyen en la sociedad y los intereses que se establecen de acuerdo al poder hegemónico de cada contexto concreto. En este sentido, hablar de participación infantil significa pensar en la construcción que se ha venido haciendo a partir de la conquista de escenarios públicos y

privados, de aquellos escenarios aún invisibilizados en los que diariamente se ejerce la lucha por posicionar a los niños y las niñas para que se empoderen y sean constructores de sociedad.

La cultura autoritaria y dominante se ha encargado de construir sistemas y estructuras de organización y desarrollo que fortalecen la idea de que, únicamente desde ciertas formas de poder, es posible tomar decisiones aunque éstas afecten a la persona y a la comunidad. Quien desee participar debe cumplir con ciertos requisitos, si no lo hace, pierde la posibilidad de incidencia y autonomía.

En la medida en que los sujetos han emprendido la lucha por conquistar sus derechos a nivel social, político, económico y cultural se ha fortalecido el concepto de ciudadanía como una forma de garantizar el cumplimiento de los derechos, teniendo como eje la capacidad del propio sujeto para hacerlos valer y no para delegarlos a otro. En la realidad, los sistemas han reducido el concepto de ciudadanía al acto de elegir gobernantes y en el mejor de los casos a ser candidatos para la elección, pero el ejercicio de opinión y decisión no se cumple.

La negación del sujeto como ciudadano inicia desde la niñez, porque los sistemas educativos, como son la familia y la escuela, cuentan con pocas herramientas para promover una práctica diferente a la de la exclusión. Los métodos tradicionales y autoritarios en la escuela poco han hecho por encontrar propuestas alternativas, métodos, técnicas y herramientas que desarrollen una cultura de participación que supere el paternalismo/asistencialismo hacia una actitud de participación más significativa en la que no solo se contemple la exigibilidad de derechos sino que se tenga en cuenta la responsabilidad que cada sujeto tiene en la construcción social. (Suárez, 2000)

1.2.1. El niño y la niña en el ejercicio de participación.

La realidad de la participación infantil en distintos escenarios públicos está determinada por la fuerte influencia del adulto y la marginación del niño y la niña, reduciendo su actividad a la presencia pasiva y a la aceptación de decisiones que se toman en los diversos sectores en los que se desarrolla. Su opinión es escuchada pero no tenida en cuenta, es decir, no incide y no trasciende.

El niño es el sobreviviente de un mundo adultocéntrico, donde se le considera como objeto de protección y corrección, circunscrito al ámbito familiar y escolar, reducido

al silencio social y a la inexistencia política. Es visto como un ser incapaz, inmaduro, débil, ignorante, que comete faltas, se equivoca y carece de consciencia frente a la realidad, por lo que cualquier patrón de autoridad se siente autorizado a ejercer la corrección sobre él.

En contextos socioculturales con situaciones de alto riesgo por pobreza, violencia, desarticulación familiar y baja calidad del sistema educativo, se generan patrones de comportamiento que revelan bajos niveles de autoestima, maduración precoz, reproducción de patrones de violencia, autoexclusión, resistencia, no pertenencia y desarraigo en todos los ámbitos de su persona, fruto de que la mayoría de los niños y niñas han asumido incoscientemente esta concepción anteriormente retratada.

La realidad de una sociedad fragmentada, violenta, caracterizada por los altos niveles de pobreza y por la debilidad de los sistemas democráticos, ha generado una historia de subordinación, inseguridad, discriminación y violación permanente y cotidiana de los derechos de los niños y las niñas, resultado de una cultura autoritaria, patriarcal y desigual en el ejercicio del poder. Tales condiciones exigen que el niño se forme como sujeto social con la capacidad de participar, intervenir y construir alternativas de cambio en la familia, la escuela y la comunidad a partir de sus propias condiciones y expectativas de niño y no desde las de los adultos. (Padilla, 1996)

En este sentido, desmontar las nociones del niño en su relación con el mundo adulto implica reconocer la ciudadanía social de los niños y las niñas; es decir, que son sujetos sociales con capacidad de participar activa y directamente en el ejercicio, vigencia y defensa de sus derechos. El punto de partida es el cambio conceptual en el que el niño deja de ser objeto de protección, pasando por ser sujeto de derechos hasta concebirlo y comprenderlo como sujeto social.

Confrontar la dimensión interna del niño, crear condiciones que le permitan aprehenderse y asumirse como sujeto de derechos, actor social, ciudadano capaz de transformar y transformarse, implica una propuesta política y un proceso formativo que debe partir de la imagen de que los niños tienen de sí mismos, fruto de un círculo de nociones que los otros tienen sobre él, y llegar hasta la incidencia de nuevas propuestas en las políticas sociales del Estado. (Padilla, 1996)

La constitución del niño como sujeto social supone la recuperación de la autoestima y el amor por sí mismo, la resistencia a la dominación y el reconocimiento de los demás como sujetos, habiendo despertando la conciencia sobre el valor que tiene su presencia en los distintos ámbitos donde se desarrolla, motivado a existir con autonomía y a sentirse parte esencial y activa de la sociedad. Por tanto, requiere de los medios que le permitan desempeñarse como un sujeto crítico, competente, ético, proactivo, capaz de resolver problemas y buscar cambios, portador de intereses particulares que contengan los intereses colectivos, ser conductor y movilizador de opinión, hacerse visible políticamente y transformar la realidad. Requiere de un espacio que le permita descubrir sus necesidades e intereses, sus capacidades, potencialidades como ser individual y colectivo, empoderarse para recuperar la dignidad y así construir nuevas relaciones en su entorno. (Padilla, 1996)

1.2.2. Aproximación a una definición de participación infantil.

La situación expuesta anteriormente sitúa una posible conceptualización de participación infantil en el escenario donde aún confluyen diversas tendencias de poder que anulan o restan importancia al derecho de participación y al acceso a la toma de decisiones, ya que está en juego el control sobre el curso de la sociedad y sus recursos. Es, pues, necesario hacer un acercamiento a lo que se considera como participación infantil y a los elementos que constituyen el ejercicio de este derecho.

Existe una estrecha relación entre participación y acceso al poder de decisión por lo que participar significa ejercer influencia sobre el proceso de toma de decisiones a todos los niveles de la actividad social y de las instituciones sociales. Tal influencia es producto de los esfuerzos organizados (de grupos y movimientos excluidos de dicho proceso) que buscan incrementar el control sobre los recursos y las instituciones reguladoras de los mismos, con el ánimo de incorporarse a los diversos sistemas que influyen en el desarrollo y la toma de decisiones. Esto nos indica que la participación remite a acciones colectivas que demandan un alto grado de organización y que adquiere sentido a partir de decisiones colectivas.

En el ejercicio de la participación el protagonista es el sujeto (individual y colectivo) quien asume la responsabilidad de incidir en el alcance del objetivo colectivo.

La persona se hace más sujeto cuando accede al control de su vida y decide sobre ella y cuando a través de las acciones conjuntas adquiere mayor control de las situaciones y las condiciones de vida para producir los cambios necesarios en el entorno en el que se desarrolla. De esta manera alcanza mayor acceso a los bienes y servicios, integración en los procesos colectivos y fortalecimiento de su ser y su autoestima.

Por eso podemos decir que la participación es medio y fin al mismo tiempo. Por un lado, es un instrumento que permite a la persona ser más sujeto y, por otro, ser sujeto apunta a mejorar el potencial de participación. Si esta participación es efectiva debería actuar positivamente sobre las necesidades del individuo y del colectivo. El proceso se realiza a diversas escalas y espacios: a escala familiar, escolar y comunitaria, y en espacios escolares, laborales, recreativos, políticos y culturales. (Hopenhayn, 1988)

Al ejercer la participación compartimos con los miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y con la de la sociedad a la que pertenecemos. En este sentido la presencia de los distintos actores que conforman un colectivo, grupo o comunidad se interrelacionan bajo dos posibles enfoques: el primero, como el derecho que tiene toda persona a intervenir en la toma de decisiones y desarrollo a nivel político, económico, social y cultural de la sociedad. El segundo, como la actividad privilegiada para el desarrollo humano, puesto que permite el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales en pro del bienestar de un colectivo. El acto de participar conduce al individuo a desarrollar la conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a una comunidad. (Corona, 2002)

Según Freire (1996) la participación es el medio para aprender a formar el pensamiento consciente y crítico, y los espacios de participación son momentos privilegiados en los que la persona puede reconocer la realidad que le afecta (positiva o negativamente) para situarse ante ella con otra mirada. No se trata de un mero “estar ahí” en el espacio y el tiempo, sino que es un “ser y estar consciente, activo y reflexivo”. La conciencia se constituye como conciencia del mundo, como un ejercicio de coeducación en el que todos aprenden a ser y a estar conscientes frente a la realidad que los convoca, frente a la problemática que los reúne, invitándolos a participar a través de la expresión de su palabra, no de repetir palabras, sino decir su propia palabra, una palabra crítica y humanizante del mundo. (Freire, *La conciencia oprimida*, 2004). Las experiencias de participación constituyen, entonces, recursos que pueden orientar a los niños y niñas hacia

un ser y un estar con conciencia, para que progresivamente vayan expresando lo que piensan de la realidad que les impele.

La participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones, tomar sus decisiones y actuar en los asuntos de la familia, la escuela y la sociedad en general. Esta relación permanente se establece en diálogo con los demás actores sociales, considerándose como un principio básico para la construcción de la democracia. (Apud, 2014) En esta dinámica, se establece como base la necesidad humana de ser tenido en cuenta sobre todo en las cosas que afectan a la persona tanto individual como grupalmente; es decir que exige escuchar y ser escuchados, dando pie así a desarrollar la capacidad de ser interlocutores sociales y generadores de cambio.

Una visión integral de este proceso implica partir de las características propias de los niños y las niñas y tener en cuenta sus necesidades de desarrollo en los aspectos psicoafectivos, físicos, cognitivos y sociales; por lo tanto, identificar al niño y la niña en su integralidad, significa devolverle el lugar dentro del grupo social para que su estar allí le posibilite: ser tomado en cuenta, opinar, informarse, respetar la diversidad y actuar creativamente fortaleciendo su identidad, su desarrollo y su sentir como sujeto activo de la comunidad a la que pertenece. (Sauri, 2000)

El acto de participación infantil puede llegar a ser un diálogo participativo de niñas y niños pensadores críticos y transformadores del mundo. Así, esta experiencia integrada por palabras verdaderas, existenciales y humanizantes es a la vez un medio donde se configura la identidad del sujeto y donde el derecho a la palabra toma su mayor significación; por tanto, el ejercicio del derecho a la participación dentro de un diálogo creador es un acto democrático liberador que desestructura cualquier intento de imposición irreflexiva y tradicionalista de la educación, para convertirlo en un auténtico resultado humanizante. (Freire, La educación como práctica de la libertad, 1970)

Las experiencias de participación infantil se configuran y proyectan dentro del contexto de la generación de un diálogo en el que confluyen personas con identidad concreta (de ahí la importancia de situarse frente a los niños y las niñas como sujetos de derechos) las cuales hacen una lectura del mundo desde su ser. En este proceso se moviliza la promoción de un mundo más humano. El diálogo verdadero dentro del proceso de participación no puede ser ni pasivo ni silencioso, sino transformador. Freire

(Política y Educación, 1996) plantea que la palabra es un derecho de todos los hombres y como derecho debe ser garantizado a través del ejercicio activo que le permite transformar la realidad que vulnera el mismo derecho. Por esto, el diálogo activo es un acto creador y generador de libertad.

Pensar críticamente supone la permanente transformación y humanización de los hombres y la sociedad, y esto solo se puede alcanzar desde la formación y el desarrollo de actitudes y capacidades que fomenten una real comunicación entre sujetos que piensen críticamente y que actúen creativamente. (Freire, Política y Educación, 1996)

Con este acercamiento conceptual vale la pena ahora esbozar tres aspectos que se constituyen como bases fundamentales para que se desarrolle cualquier proceso de participación infantil: el marco legal, la justificación pedagógica y la viabilidad pragmática:

1.2.3. Marco jurídico de la participación infantil.

La base jurídica que sustenta el ejercicio de la participación infantil está compuesta por convenios, leyes, tratados o resoluciones que se han venido posicionando desde finales del siglo XX habiendo transitado por diversos escenarios, locales, nacionales e internacionales, públicos y privados. Es el resultado de la lucha y conquista de individuos, colectivos y organizaciones que han buscado visibilizar a los niños y las niñas, reconocerlos como miembros de la sociedad y garantizar el cumplimiento de sus derechos.

A continuación se señalan los instrumentos más significativos que en el Estado ecuatoriano han ido trazando la ruta de trabajo en torno a la promoción, garantía y defensa de este derecho a la participación; entre estos, se encuentran: la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución de la República del Ecuador, el Código de la Niñez y la Adolescencia y el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia.

1.2.3.1. Convención sobre los Derechos del Niño.

Partimos de la base de este marco jurídico que es la *Convención sobre los Derechos del Niño*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Es un tratado internacional de Derechos Humanos en el que se reconoce (sin distinción alguna) como sujetos de derechos a los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años. La convención se compone de 54 artículos que abarcan los derechos fundamentales de la infancia agrupados en cuatro categorías: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y derecho a la participación.

Este marco jurídico ha permitido transitar en la promoción y desarrollo de la participación infantil; sin embargo se constata que 25 años después de su promulgación el ejercicio de este derecho aún sigue siendo un ideal, ya que no existe una asunción plena y comprometida de todas las partes para garantizar su cumplimiento.

Según la Convención, es responsabilidad de los Estados Partes, garantizar que el niño y la niña estén en condiciones de formarse un juicio propio, de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan y de que sus opiniones sean tomadas en cuenta de acuerdo con su edad y madurez; de la misma manera deben tener la oportunidad de ser escuchados en todo procedimiento judicial o administrativo que les afecte ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado (Art. 12). El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, a la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo sin consideración de fronteras, ya sea de forma oral, escrita o impresa, artística o por cualquier otro medio elegido por él. (Art. 13).

Los Estados respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y los derechos y deberes de los padres (o representantes legales) de guiarle en el ejercicio de su derecho conforme a la evolución de sus facultades (Art.14)

Se reconocen los derechos de los niños a la libertad de asociación, de celebrar reuniones pacíficas (Art. 15), al acceso a la información y al material procedentes de las diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial a la información y al material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (Art. 16).

No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional, pública, el orden público, la protección

de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás. (CNNA, 2009)

1.2.3.2. Constitución de la República del Ecuador.

La Constitución enfatiza, en el artículo 45 de la sección quinta, lo referente a los derechos específicos de las niñas, niños y adolescentes señalando que éstos gozarán de los derechos comunes del ser humano y de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, su nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; se garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de consejos estudiantiles y demás formas asociativas.

1.2.3.3. Código de la Niñez y la Adolescencia.

El Código de la Niñez y la Adolescencia es un instrumento jurídico que reconoce y reafirma los derechos establecidos en la Convención y en la Constitución, teniendo como objetivo ser medio que permita garantizar el debido procedimiento para la garantía y exigibilidad de los derechos de los niños y las niñas.

En el capítulo V se especifican los derechos de participación, señalando que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a expresarse libremente, a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, oralmente, por escrito o cualquier otro medio que elijan (Art. 59). Tienen derecho a ser consultados en todos los asuntos que les afecten, de acuerdo a su edad y madurez y no podrá ser obligado o presionado de cualquier forma para expresar su opinión (Art. 60).

Se favorece y garantiza la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Art. 61) el derecho a reunirse pública y pacíficamente para la promoción, defensa y ejercicio de sus derechos y garantías (Art. 62); a asociarse libremente con fines lícitos y

a constituir asociaciones sin fines de lucro (asociaciones estudiantiles, culturales, deportivas, laborales y comunitarias) de acuerdo a lo determinado por la ley (Art. 63).

El Estado garantizará y fomentará estos derechos y se prohíbe cualquier tipo de restricción de su ejercicio, que no esté expresamente prevista en la ley, y que sea con el ánimo de garantizar el orden público, la salud o la moral públicas, la seguridad, los derechos y las libertades fundamentales de los demás.

1.2.3.4. Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia.

El plan decenal es una estrategia de Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la Infancia, que se basa en los anteriores instrumentos para establecer acciones concretas en un período de tiempo determinado (2004 – 2014). Lo considerable es dar una mirada a la visión a objetivos que direccionan esta estrategia.

En la visión se reconoce al Ecuador como un estado social de derecho, multiétnico y pluricultural, convencido de que sus niños, niñas y adolescentes constituyen la base estratégica de su desarrollo, los reconoce como sujetos de derecho, como ciudadanos, les garantiza la inclusión social, su participación en las acciones que son de su interés y, de acuerdo con su grado de desarrollo y madurez (...)"

A partir de lo anterior el objetivo f propone la necesidad de promover una cultura de respeto y fortalecimiento de la participación de niños, niñas y adolescentes, como actores con capacidades para opinar, deliberar, decidir, tomar iniciativa y acordar sobre sus propios requerimientos en igualdad de oportunidades entre niños, niñas y entre diferentes culturas que conviven en el Ecuador.

1.2.4. Justificación pedagógica de la participación infantil.

Abordar la participación infantil desde las razones pedagógicas y educativas implica tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla tanto en la educación formal (escuela) como en la educación no formal (familia, comunidad barrial, grupos, movimientos y asociaciones sociales, etc.).

Desde el punto de vista formal, se han desarrollado experiencias a partir de las pedagogías críticas y participativas, las cuales ven a la escuela como espacios liberadores y democráticos, que hacen énfasis en la persona y la sociedad; donde la escuela es un

lugar de preparación democrática que trabaja en el ejercicio de la autonomía y la participación, tanto de sí mismo, como en la sociedad. Se toma como referencia la igualdad y la libertad de la persona como eje para la toma de decisiones colectivas, a la vez que se concibe la participación como una responsabilidad compartida y como un acto de cooperación y responsabilidad. Desde este enfoque la acción educativa es un elemento de transformación social que lleva a la participación y al cambio. (Apud, 2014)

La mayor parte de estas pedagogías que promueven la participación buscan esencialmente formar para la ciudadanía y los valores democráticos, además de procurar que los estudiantes sean gestores corresponsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, del funcionamiento adecuado de la institución. Si se promueve la participación de los niños y las niñas no es porque necesiten formarse para la participación futura, sino porque ya tienen el derecho de participar y porque de esta manera se espera haya transformación social.

La concepción general de participación en los diferentes sectores parte del imaginario social de que la identidad de la infancia consiste en sus carencias, es decir que, lo esencial es su formación para que el niño deje de ser niño, y así se forme en futuro ciudadano, ya que desde su condición de niño o niña no lo es aún; desde ahí se deriva un tipo de participación promotora del futuro y no de un presente como ciudadanos; entonces, desde estas prácticas pedagógicas activas se fomenta una participación realmente genuina, ya que solo en la medida en que los niños y las niñas puedan ejercer genuinamente su derecho, será más eficaz la formación para la participación y la ciudadanía. (Bernet, 2014)

Los diferentes procesos participativos deben partir de la realidad y estado de desarrollo de los niños y las niñas y de igual manera aportar a este proceso, por tanto, en estas intervenciones pedagógicas implica partir de las propias características de los niños y las niñas, tomar en cuenta sus necesidades e intereses de desarrollo en aspectos psioafectivos, familiares y comunitarios.

1.2.4.1. La participación como medio pedagógico para el desarrollo infantil.

La participación es un proceso formativo e informativo que permite a los niños y niñas ser protagonistas de sus cambios y del curso de la vida. El mejoramiento y transformación de las condiciones que influyen directa e indirectamente sobre ellos

depende del buen desarrollo y despliegue de sus capacidades (cognitivas, axiológicas y procedimentales) durante todas las etapas de sus vidas.

Metodológicamente la participación influye en tres aspectos de la persona: a los niveles cognitivo, psicoafectivo y social.

En la dimensión cognitiva permite el desarrollo de capacidades de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, generalización, discriminación, evaluación y creación para diagnosticar, interpretar la realidad y deducir acciones para la solución de problemas. En lo psicoafectivo, se fortalece su sistema de valores, en especial la autoestima y la autonomía, gracias al sentido de pertenencia generado por el colectivo y el objetivo común, pues el grupo le brinda la oportunidad de proyectarse como sujeto activo para entrar en diálogo, expresarse, opinar y actuar. En la socialización se desarrollan habilidades específicas para el trabajo en grupo, para poner en común ideas, escuchar, encontrar estrategias de argumentación, debate, mediación, consenso y toma de decisiones para transformar su entorno.

Al ejercer su derecho de participar los niños y las niñas fortalecen estas dimensiones y, en consecuencia, la capacidad de construir positivamente sus vidas, de crear sistemas para defenderse y superar aquellas situaciones que afectan su bienestar individual y colectivo, de fortalecer su identidad como sujetos sociales en los distintos escenarios de la familia, la escuela y la comunidad. (Suárez, 2000)

1.2.4.2. La participación como ejercicio pedagógico para la construcción de ciudadanía.

Participar implica ser tomados en cuenta, sobre todo en aquellos sectores en los que se definen las rutas que permitirán el bienestar de la persona (individual y colectivo); es decir que se trata de la capacidad de escuchar y ser escuchados por quienes toman las decisiones dentro de los sistemas establecidos. Pero para que esta posibilidad sea efectiva son necesarios algunos criterios como mecanismos dentro del proceso de construcción de ciudadanía.

Por tanto, la real participación implica recibir información relevante para ampliar el conocimiento y la visión sobre el mundo y la realidad; fomentar la capacidad de opinar y expresarse en torno a los asuntos que les competen desde la visión y condición personal que refleja el ser individual; brindar la oportunidad de poner en común las opiniones

personales para construir consensos, interactuar, ejercer liderazgo, influir y ser influidos por el pensamiento de los demás; es decir, construir una opinión colectiva; propiciar estrategias de organización para actuar frente a una situación que es de interés común tanto en forma como en tiempo.

Estos criterios influirán en la apropiación consciente del sentido de pertenencia, de compromiso y de responsabilidad personal y colectiva, aspectos necesarios para la toma de decisiones adecuadas; en el fomento de una cultura de respeto hacia los derechos humanos de la infancia; en el aprendizaje de valores como tolerancia, solidaridad, igualdad, libertad, fraternidad, presupuestos indispensables para la construcción de una ciudadanía activa y significativa. (Suárez, 2000)

Todo el valor pedagógico de la participación será trascendente si los recursos, medios, instrumentos, estrategias, escenarios y experiencias, sitúan al niño y a la niña en el centro del proceso educativo para que asuman su rol de sujetos sociales desde ellos mismos y no desde la condición de autoridad y liderazgo del adulto. De la misma manera, tales procesos situarán al adulto en una nueva dinámica de relación poniendo de manifiesto que no es él quien debe tomar las decisiones por los niños y las niñas, sino que debe actuar como acompañante, orientador, facilitador de medios, recursos e información de calidad con vistas a otorgar el poder de organización y participación a los niños y las niñas y a favorecer su real y consciente protagonismo. (Suárez, 2000)

1.2.5. La viabilidad pragmática de la participación infantil.

Si bien en el discurso se establecen unos criterios “ideales” sobre una auténtica experiencia de participación infantil surgidos de la práctica individual y colectiva de este derecho, especialmente de sectores populares tanto dentro como fuera de las instituciones, en la práctica estos procesos se ven determinados por la intencionalidad de los adultos a la hora de generar mecanismos de participación infantil. Roger Hart se sirve de la metáfora de la escalera de la participación para describir que este proceso se desarrolla de manera ascendente identificando la relación entre niños y adultos, los objetivos y los resultados de la participación infantil.

1.2.5.1. La escalera de la participación infantil.

La participación infantil sigue un curso ascendente de ocho pasos, no necesariamente secuenciales, tampoco presentes en todas las experiencias de participación. Supone un camino que el niño y la niña deben recorrer para pasar de una condición de absoluta subordinación frente al adulto, a un estado de autonomía y relación horizontal con él.

1. Manipulación o engaño: Corresponde al nivel más bajo y de connotación más negativa. Los adultos utilizan a los niños y las niñas para transmitir sus propias ideas y mensajes; es decir, se los instrumentaliza, pues no cabe algún tipo de opinión directa y genuina con respecto al mensaje por parte de los niños.

2. Decoración: Sucede cuando los adultos utilizan a los niños y niñas para promover una causa sin que éstos tengan algún tipo de implicación en la organización de dicha causa.

3. Política de forma sin contenido: Ocurre cuando los niños y las niñas en desconocimiento total de las intencionalidades, son utilizados como fachada para representar proyectos o actividades con fines políticos.

4. Asignados pero informados: Se vincula a los niños y las niñas en movilizaciones sociales, generalmente desarrolladas por organismos internacionales. En este caso, se les informa sobre determinado proyecto y llegan hasta a vivirlo como propio, aunque sin haber colocado sus iniciativas en la formulación del mismo.

5. Consultados e informados: Acontece cuando los niños y las niñas son consultados y tomados en cuenta a fin de poder identificar determinados aspectos necesarios en la creación de un proyecto, porque entienden desarrollo del mismo; sin embargo, no son ellos quienes diseñan y ponen en marcha dicho proyecto.

6. Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niños: En este punto, los adultos y los niños han llegado a tener una relación más horizontal que favorece

la toma conjunta de decisiones. Los niños entienden y en cierto grado están implicados en el desarrollo, el modo y las razones para llegar a ciertos compromisos.

7. Iniciado y dirigido por los niños: Los niños y las niñas deciden qué hacer y los adultos participan solamente si son requeridos como apoyo o ayuda.

8. Iniciado por niños, con decisiones compartidas con los adultos: Por propia iniciativa, los niños y las niñas en consenso de decisiones, proponen, crean, dirigen y gestionan un proyecto, lo que los hace sentirse miembros de una comunidad, activos y competentes. Los adultos colaboran de acuerdo a los criterios y necesidades de los niños y las niñas. (Apud, 2014)

Lo ideal es que el ejercicio de este derecho en la práctica avance desde la manipulación hacia la autonomía, de modo que paulatinamente se vayan rompiendo las estructuras de dominio que impiden situar y concebir al niño y la niña como sujetos sociales de derechos. Podrán entonces acceder a todos los ámbitos que les conciernen, no solo porque es un derecho, sino porque, implicándose, colaborarán en mejorar la realidad de grupos, organizaciones, instituciones o colectivos. Este camino de ascenso se optimizará cuando los implicados participen de forma activa ampliando el espectro de la democracia, la misma que no consiste en un ejercicio de manipulación sino de auténtica construcción de ciudadanía.

1.2.5.2. Aspectos prácticos para una participación infantil significativa.

Todo proceso de participación tiene como base el reconocimiento del otro como sujeto con capacidades y potencialidades presentes en todas las personas desde el inicio de la vida y que serán diferentes según el nivel de desarrollo en que se encuentren.

La participación como proceso organizativo, comunicativo, político y de aprendizaje requiere de unos momentos y condiciones que a su vez mantienen ciertos grados de incidencia cuya puesta en marcha posibilitará el logro de los objetivos propuestos al formular una experiencia participativa.

1.2.5.3. Momentos de la participación.

Información: Constituye un derecho y una condición para la participación. El acceso a la información debe estar auténticamente garantizado (materiales accesibles, comprensibles y de buena calidad); es decir, que no solo se promueva el contacto con textos, discursos o fuentes a los cuales el niño o niña pueda acudir para construir su propio juicio, sino que se evite reducir o distorsionar la calidad de la información. Es un imperativo presentarla de modo que favorezca la apropiación de la misma.

Construcción y reconocimiento de opinión propia: Las opiniones se construyen a través de la problematización de la realidad, la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis, la reproblematicación. Son parte fundamental en los procesos de construcción de autonomía y ciudadanía. Reconocer y respetar la opinión del otro es lo que moviliza los procesos colectivos de toma de decisiones a partir de los consensos y disensos, pues es la opinión propia la que llena de contenido la participación.

Expresión y escucha: Para generar diálogo y comunicación es importante desarrollar la capacidad de escucha respetuosa, receptiva y activa al mismo tiempo. Se trata no solo de recoger la palabra sino valorarla e interpretarla en toda su amplitud, sin descuidar las diferentes maneras de expresión. Escuchar implica tener la capacidad de decodificar el mensaje para tenerlo en cuenta en la toma de decisiones. (IPN, 2010)

1.2.5.4. Condiciones para la participación.

Clima participativo: Se requiere un clima amigable, de libertad y respeto en el cual todos tengan garantía de que su opinión será tomada en cuenta, valorada y no sancionada. Para esto es importante establecer reglas claras, comprensibles y medios que promuevan el desarrollo de las habilidades de escucha, expresión y análisis de opinión. También se requiere sensibilizar a los adultos para ser orientadores y no directores del proceso.

Vínculo: Es la relación que se establece entre los distintos sujetos participantes. Dicha relación resulta mediada por la realidad personal de cada sujeto y por el concepto

e imaginario que cada uno tiene del otro de acuerdo a su experiencia de relación mutua. El proceso exige el desarrollo de capacidades que hagan posible la valoración de la opinión según la realidad de la persona, será factible, entonces, comprender lo que quiere expresar desde su visión y contexto, para evitar prejuicios e imágenes distorsionadas.

Encuentro: Las experiencias participativas constituyen una oportunidad de cambio en relación a comportamientos que afirman valores machistas, autoritarios e irrespetuosos que crean actitudes de discriminación, confrontación y exclusión. De cara a estas relaciones la participación pretende reposicionar y promover nuevas formas de relación entre los miembros de la comunidad o colectivo, donde se proyecte un diálogo intergeneracional.

Aprendizajes significativos: Cuando una experiencia de participación favorece a la persona ver la realidad y posicionarse ante ella de manera distinta, es capaz de actuar ante los desafíos que le plantea. Es así que un aprendizaje significativo cambia la manera de pensar y de solucionar los problemas de la realidad. (IPN, 2010)

1.2.5.5. Grados de incidencia de la participación.

Consultiva: Cuando el proceso lleva a la recopilación de opiniones individuales para una posterior toma de decisiones.

Colaborativa: Cuando se toman decisiones conjuntas entre niños, niñas y adultos.

Iniciativa y compromiso autogenerado: Cuando los niños y las niñas se autoconvocan, gestionan y dirigen su propia participación. (IPN, 2010)

Finalmente, después de acceder a una visión general sobre el concepto de participación infantil, su marco legal, su justificación pedagógica y su viabilidad pragmática (los cuales deberían funcionar de manera articulada), es importante mencionar los principales motivos que justifican la generación de experiencias de participación infantil:

1.2.5.6. Motivos principales para la participación infantil.

Mayor control sobre la propia vida: En la medida en que participar supone mayor poder de influir sobre las propias decisiones que afectan la vida, el deseo de participar supone ejercer mayor poder sobre los procesos que afectan el entorno en el cual la persona busca satisfacer sus propias necesidades y desarrollar sus capacidades. Es decir, se va dejando de ser objeto de decisiones para pasar a ser sujeto de decisiones, protagonista del proceso colectivo de gestación de dichas decisiones. Esto supone mayor libertad en cuanto que se es menos dependiente de otros, y más responsabilidad porque se es más protagonista de las circunstancias que configuran la existencia.

Mayor acceso a bienes y servicios: La persona puede exigir a los demás la capacidad de intervenir en las decisiones que afectan sus condiciones de vida de acuerdo a la distribución de bienes, recursos y servicios. A través de la participación se pretende optimizar el acceso a los bienes y servicios, o bien exigir cambios estructurales. El objetivo es incidir sobre el proceso colectivo de asignación de recursos para proveer de lo necesario a la satisfacción de las necesidades y dar curso a las potencialidades individuales y colectivas. En este caso ser sujeto social de derechos significa tener mayor intervención en la asignación social y distribución de recursos, para generar mayor equidad y calidad de vida.

Mayor integración a procesos: La participación responde también a la voluntad de incorporarse en dinámicas sociales, de construcción social, política y económica en una sociedad. Tal incorporación debe ser humanizante en la medida en que se fortalece la identidad individual en la configuración de las estructuras sociales y a su vez se potencia la identidad colectiva cuando las fuerzas, la creatividad y las capacidades individuales se unen para gestionar decisiones colectivas.

Mayor autoestima: La participación social es también un mecanismo que permite acrecentar la confianza, aumentar el grado de autoestima y autonomía en los niños y las niñas, en la medida en que sus opiniones son tomadas en cuenta para la toma de decisiones en las gestiones colectivas; es decir, el auténtico reconocimiento y revalorización de la

persona por parte de los demás, estimula el beneficio de la comunidad con el aporte individual porque libera todo el potencial personal, afectivo e intelectual.

1.3. La Infancia

Los conceptos de infancia están revestidos de una gran complejidad, tanto a nivel social como desde la misma etimología de la palabra. Según la RAE, la palabra infancia viene del latín *infanta*, que hace alusión a la incapacidad de hablar, a la carencia de legitimidad para tener la palabra; es decir, hace referencia a aquellos que no tienen voz. Por otro lado, se delimita a la infancia como aquel período de tiempo que media desde el nacimiento hasta la pubertad, caracterizada por una condición de dependencia ante la incapacidad de reflexión y decisión; y por tanto en posición de subordinación en relación con los adultos y los demás grupos sociales.

Esta visión reduccionista y superficial de la infancia, obliga indiscutiblemente a analizar este fenómeno desde diversas miradas (derechos, sociología, antropología, psicología y pedagogía), con el fin de comprender su complejidad y obtener algunos rasgos propios de esta etapa de la vida que se configura como un fenómeno de construcción social.

1.3.1. La mirada desde el enfoque de derechos de la Infancia.

El concepto de infancia se ha desarrollado a través de la historia dependiendo de las conquistas realizadas en contextos especialmente de conflicto y guerra. La evolución en la construcción de la reflexión teórica en torno a configurar lo que se entiende por infancia, parte de la concepción de los niños y las niñas como objetos de intervención hasta el concepto de sujetos de derechos. Desde 1924 hasta 2007 se han elaborado once normas internacionales de carácter legal, firmadas y ratificadas por los estados parte de las Naciones Unidas, para visibilizarlos y hacer que se tome medidas a su favor. A continuación hacemos un breve recorrido por los avances más significativos en esta búsqueda de comprensión (teórica y práctica) de lo que significa la infancia:

1.3.1.1. Desde Save the Children hasta la Segunda Declaración de los Derechos del Niño.

Hacia el final de la Primera Guerra Mundial, los niños y las niñas habían quedado desatendidos, viviendo en condiciones de insalubridad, pobreza, dolor y muerte. Las secuelas del conflicto fueron las razones para que en 1920 Eglantyne Jebb (una aristócrata intelectual inglesa) fundara la Primera Alianza Internacional para salvar a los niños, Save the Children. Los proyectos y recursos estuvieron destinados a mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas víctimas de la guerra, los cuales eran ignorados por el mundo adulto y por las estructuras de poder. Éste fue el inicio de la visibilización de los niños y las niñas y de la lucha por la defensa de sus derechos.

Posteriormente, en 1923 Eglantyne Jebb elabora la Declaración de los Derechos del Niño - Declaración de Ginebra (primer instrumento para velar por los derechos de la niñez). Fue aprobada por la Quinta Asamblea General de la Sociedad de las Naciones en 1924 y comprometía a los estados parte de la recién creada Sociedad. A través de 5 artículos se instaba a que: (...) todos los hombres y mujeres de todos los países declaren y acepten como su obligación -por encima de cualquier condición de raza, nacionalidad o creencia- que los niños reciban la protección, atención y los medios materiales y espirituales más adecuados para prevenirlos de cualquier forma de explotación, asegurando así su pleno crecimiento y desarrollo.

En 1946, posteriormente a la segunda Guerra Mundial, se creó el Fondo Internacional de Emergencia de Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF, con el objetivo de dar asistencia directa a la niñez afectada por la guerra. Se instauró, además la primera Unión Internacional de Protección de la Infancia – UIPI. Estas dos instancias incidieron para que en 1948 con la aprobación de la Declaración de los Derechos Humanos, se establezca a través del artículo 25, que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

En 1959, la Asamblea de la Naciones Unidas aprobó la Segunda Declaración de los derechos del Niño. Este instrumento recogió los postulados de la Primera Declaración y reconoció ciertos derechos de la niñez con independencia y especificidad propia frente a los de los adultos, entre estos: el derecho a la libertad, contra la discriminación, a tener un nombre y una nacionalidad, a la educación, a la atención de la salud y a una protección especial.

Hasta este momento, el marco legal se iba levantando bajo la llamada Doctrina de Situaciones Irregulares, la cual estaba inspirada en el primer Tribunal de Menores (finales del siglo XIX). Tal concepción partía de la premisa de que los niños, niñas y adolescentes, al vivir una etapa previa a la adultez (etapa considerada como menos válida, poco o nada útil para la sociedad), requerían de la intervención y corrección directa del estado o de la familia, para formarlos como individuos rectos, productivos, obedientes, útiles a la sociedad y reproductores del orden social establecido, sin reconocer su autonomía ni su condición como sujetos de derechos.

Indiscutiblemente, esta concepción influyó la generación de un modelo estatal y social proteccionista, reformador y paternalista que consideraba a los niños y las niñas como seres desvalidos, incompletos, que requerían de continua vigilancia, control y corrección para su desarrollo, tanto en el espacio público como privado. Por tanto, se trataba de reformar a “los menores” para que en el futuro cuando llegaran a la edad adulta, tuvieran cabida en el espacio público.

Durante las primeras décadas del siglo XX, surgieron los códigos de menores implementados por los países y las diversas instituciones sociales que tenían como prioridad ejercer el control social de los menores a partir de las primeras políticas de intervención (salud y educación). Se crearon ministerios públicos (educación, salud, asistencia y previsión social), tribunales, juzgados, internados, reclusorios e instancias benefactoras que acogían a menores en situaciones de riesgo, además de la multiplicación de escuelas y hospitales.

Este ambiente configuró una relación adultocéntrica marcada por la desigualdad de poder entre adultos y niños, y la concepción de la infancia con unas supuestas características inherentes y “naturales” de individuos menores, objetos de tutelaje e intervención, sin particularidad, sin voz, incompletos, desvalidos, desviados y no sujetos de derechos; una mentalidad legitimada que derivó en abusos, dominio, violencia, violación de derechos e imposición de los adultos sobre los niños, convirtiéndose en una manera “normal” de relacionarse en la cotidianidad con los niños y las niñas.

1.3.1.2. El punto de partida para una nueva perspectiva de la niñez.

El proceso histórico que va de 1960 a 1970 estuvo marcado por hechos convulsivos a nivel político, social y cultural: la Guerra fría, la Guerra de Vietnam, la

Revolución Cubana, los gobiernos dictatoriales en América del sur, el conflicto armado en Centroamérica y los procesos de descolonización de África, entre otros.). A la vez, el levantamiento de movimientos contra hegemónicos, pusieron en debate público la necesidad de visibilizar el tema de los derechos de las mujeres, los estudiantes, los obreros, los campesinos, las minorías étnicas y sexuales. En este contexto dos hechos fueron importantes para visibilizar a la niñez y la adolescencia.

El primero corresponde a la lucha de los movimientos feministas quienes evidenciaron las situaciones de exclusión, desigualdad y dominio en las relaciones de género, pues las mujeres estaban ligadas a su rol de madres, y por tanto, los niños y las niñas hacían parte de las situaciones que ellas vivían. La lucha de estas mujeres les significó ganar terreno en el espacio público y la garantía de derechos por parte del estado; en consecuencia, se atendió a las necesidades de la niñez y la adolescencia. La profesionalización e incorporación de la mujer en el mercado laboral generó instancias sociales y sistemas de beneficencia pública al cuidado de los niños y las niñas. (...) De esta manera, la visibilización de las mujeres y la lucha por la igualdad de sus derechos incidió directamente en una primera visibilización de la situación de la niñez y la adolescencia.

En segundo lugar, (...) hasta la década de 1960 los niños, niñas y adolescentes prácticamente no existían como tales ni en las agendas políticas, ni en el diseño o ejecución de las políticas específicas, como tampoco en las investigaciones sociales. En pocas palabras, no eran “objeto” de mayor interés público. En este contexto surgió una nueva perspectiva en torno a la niñez y la adolescencia gracias al sociólogo e historiador francés Philippe Ariès, quien publicó en 1960, el libro “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. Según Ariès,

(...) la categoría de niñez y adolescencia es una construcción social que responde a un proceso histórico. Esto implica que la definición de lo que entendemos por niños, niñas y adolescentes, apela directamente al modo en que las sociedades y estados codifican a ese primer período del ciclo vital y organizan formas consecuentes de relacionamiento.

El cuestionamiento de Ariès apela directamente a la concepción de la niñez como “adultos menores”, objeto de intervención y corrección estatal y social, con relaciones

adultocéntricas legítimamente violentas. Evidencia que los niños y las niñas no son seres incompletos que tienen que ser intervenidos y corregidos por la sociedad y el estado, porque tal concepción es una construcción discursiva que legitima dichas formas de relación. La concepción de la niñez se ha ido inventando y modificando históricamente, por tanto, si la niñez era objeto de intervención invisibilizado, era porque así estaba pensado, tanto de manera conceptual como en referencia a las oportunidades y condiciones para su desarrollo.

Estos dos hechos impulsaron indagaciones (sociológicas y antropológicas) sobre las condiciones de la niñez y la adolescencia fomentando su visibilización en la esfera pública y siendo a su vez el tránsito hacia la búsqueda de la garantía de derechos.

1.3.1.3. La Convención de los Derechos del Niño.

El contexto de finales del siglo XX estuvo marcado por el cuestionamiento al modelo económico y político capitalista mundial. La profunda crisis socioeconómica y política, la alta pobreza urbana y rural, las migraciones locales e internacionales, la desigualdad y la injusticia, disminuyeron la calidad de vida de la población más vulnerable a nivel mundial, especialmente de los niños y las niñas. Paralelo a este proceso, la organización y movilización popular y la vuelta de tendencias democráticas (especialmente en América del sur) instaban a los Estados capitalistas a replantear su modelo de desarrollo económico y político para ampliar la garantía de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Estas demandas sociales implicaron también la necesidad de modificar la concepción de infancia, con el ánimo de procurar nuevas instancias y acciones estatales y sociales que permitieran transformar las relaciones adultocéntricas y violentas.

En este marco de realidad surgió un movimiento mundial de la sociedad civil a favor de la infancia (conjunto de organizaciones nacionales e internacionales, públicas y privadas) que buscaban transformar el paradigma de la niñez.

(...) transformar esa noción de que los niños son “seres incompletos”, en los que se interviene y reforma, para concebirlos efectivamente como sujetos de derechos, con necesidades propias, con una voz y participación plena en el presente. Esta transformación en la concepción de la infancia implicaba la aplicación de políticas

sociales, que bajo un enfoque de derechos, incidan además en revertir un contexto empobrecido, desigual, inequitativo, violento y nada esperanzador.

Es decir que se pretendía superar el modelo interventor, reformador y violento de la Doctrina de las Situaciones Irregulares para desplazarse a la Doctrina de la Protección Integral como modelo garantizador de derechos. En este nuevo paradigma los niños, niñas y adolescentes son sujetos participativos con derechos, voz y autonomía del mundo adulto, por tanto las relaciones sociales y estatales con la infancia debían basarse en garantizar el pleno cumplimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como los demás derechos propios de su edad, con el fin de transformar efectivamente las condiciones de vida de la infancia.

En 1989, se concretó teóricamente este nuevo paradigma con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (primer código universal de los derechos de los niños y niñas legalmente obligatorio) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En sus 54 artículos se creó un marco integral de protección a favor de las personas menores de 18 años, que obligó a los estados parte a respetar, proteger y garantizar el ejercicio de los derechos de la infancia, en base a cuatro principios generales: 1. No discriminación, 2. Interés superior del niño, 3. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, y 4. Derecho a opinar y participar libremente.

A finales del siglo XXI sucedieron diversos avances con respecto a la concepción de la niñez y la adolescencia, a las relaciones del estado y la sociedad civil con respecto a ellos y a las condiciones y oportunidades de vida. Esto gracias a que los estados parte tomaron acciones legales en la modificación de las legislaciones y crearon códigos de la niñez y la adolescencia; además de la continua y significativa lucha de los movimientos y organizaciones sociales y populares.

1.3.1.4. Los avances en concepción de infancia y los retrocesos en la práctica.

El proceso de construcción y práctica del nuevo paradigma ha tenido como base tres objetivos: 1. Visibilizar la situación de la infancia, 2. Concebir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y 3. Generar nuevas formas de relación (estatales y sociales con la infancia) consecuentes con la concepción de los sistemas de protección integral de la niñez. Desde ahí se ha pretendido configurar una nueva categoría de la

infancia como sujetos de derechos (teniendo en cuenta su etapa vital y su subjetividad), una nueva manera de relación de la familia, la escuela, el estado, el mercado, los medios de comunicación y la sociedad en general con la niñez y la adolescencia, y una nueva práctica a partir de la creación de instrumentos legales y específicos para la exigibilidad de los derechos.

Sin embargo, a pesar del tránsito histórico a favor de los derechos y 25 años después de la aparición de la Convención, las formas de relación de dominio hacia los niños y las niñas persisten el adultocentrismo, invisibilidad, violencia, y abuso de derechos. Este tipo de relación puede explicarse a partir de la inevitable autoridad y poder que les confiere la edad a los adultos para imponerse sobre el estado de indefensión y vulnerabilidad de los niños y las niñas, legitimando y justificando todo tipo de abusos de poder.

De esta práctica se desprende un tipo de concepción de infancia, puesto que se considera que las personas menores de 18 años no tienen la capacidad de velar por sí mismas, que son inevitablemente vulnerables e indefensas, que presentan dificultad para autorepresentarse, y por tanto, son los adultos quienes tienen las capacidades y la autoridad para responder por ellos y para sacarlos de ese estado de indefensión. A pesar de que los estados firmantes han incorporado legislaciones y códigos de infancia en base a la Convención, esto no ha garantizado el cumplimiento de derechos ni la transformación de las condiciones que provocan la vulnerabilidad de los niños y las niñas. Este fenómeno se debe a dos situaciones: por un lado a la persistencia del adultocentrismo, ya que se considera como “normal” la relación; y, por otra parte, los países han adaptado la Convención a su legislación y no a la inversa, es decir crear los instrumentos legales desde el enfoque de la Convención.

El recorrido histórico nos permite darnos cuenta de los importantes avances que se han dado a favor de la niñez, los cuales han sido necesarios para la construcción reflexiva de la concepción de infancia; sin embargo, constatamos que no hemos sido capaces de transformar las condiciones que vida que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de la infancia y de constituir relaciones horizontales fundadas en el respeto y la igualdad. Tampoco hemos contemplado que pensar la infancia significa pensar en la diversidad y las necesidades vitales de los niños y las niñas, y por tanto modificar el modelo homogenizador y adultocentrista que pretende responder a la realidad de la

infancia desde una relación de poder y dominio que anula todo tipo de desarrollo de los niños y las niñas como sujetos participativos de derechos.

La infancia ha sido objeto de estudio de distintas ciencias, de manera especial por la pedagogía, la psicología, la sociología y la antropología, debido a que se considera un periodo importante en el desarrollo del ser humano.

1.3.2. La mirada de la sociología sobre la Infancia.

El estudio de la infancia desde la sociología es relativamente nuevo, ya que en general ha formado parte de las investigaciones en torno a la familia (como institución social), a la educación (como instrumento de reproducción del orden social) y a las generaciones (como componentes de la construcción social de relaciones). Aun así existen algunos planteamientos que pueden iluminar desde el campo de la sociología, la reflexión en torno a lo que significa la Infancia.

Partimos de una idea que ha marcado fuertemente dicha conceptualización y es que se hace alusión a la infancia desde la perspectiva de futuro, es decir, se considera a los niños y las niñas como un “proyecto de persona” generando exclusión de la vida social y pública por considerarse que en el presente aún no lo son.

Esta visión reduccionista posiciona al adulto como sujeto activo de la sociedad, desconociendo todo el aporte que desde los diversos estadios de desarrollo de la vida, el ser humano aporta a la construcción social. Durante toda la existencia se está en la capacidad de aprender y de transformar el entorno, y estos procesos de aprendizaje se concretan en las relaciones que se establecen unos con otros y en diversos contextos. Comprender a la infancia dentro de este sistema complejo de relaciones y cambios sociales permiten cuestionar el concepto preconcebido sobre la adultez y las otras generaciones; puesto que al visibilizarse la acción activa de la infancia en las estructuras sociales, el papel del adulto deja de ser el central y pasa a estar dentro del mismo nivel de participación que el resto de grupos generacionales.

Los estereotipos generacionales otorgan ideas preconcebidas sobre las personas que tienen que ver directamente con la edad, la capacidad de autonomía, de poder y dominio, lo que implica una categorización en determinado grupo etario al que se le asignan ciertos derechos, responsabilidades y poder frente a los demás grupos.

Revisaremos algunos enfoques que se plantean desde este campo de la sociología, teniendo como premisa un primer acercamiento a lo que se entiende como Infancia, el cual se iluminará por dichos planteamientos.

La infancia es un fenómeno socialmente construido (variable en términos históricos), es una categoría permanente en la sociedad (aunque sus miembros se renueven constantemente), delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de estatus y poder. Los niños y las niñas son los sujetos que se desenvuelven en dicho espacio social y se perciben como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente los adultos, lo que dificulta su acción visible en la sociedad. (Soto, 2012)

1.3.2.1. Los enfoques de la sociología sobre la Infancia.

- *El enfoque clásico de la sociología sobre la Infancia*

Partiendo de algunos enfoques sociológicos clásicos, la infancia es una etapa presocial en la que los niños y las niñas se encuentran en tránsito, se preparan para ser integrados plenamente en la sociedad cuando dejen atrás las características propias de la infancia e inicien la vida adulta, la cual se considera verdaderamente vida social.

Durkheim (1975) postula que la infancia es un terreno casi virgen (seres vacíos – receptores) donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social, que requiere una pedagogía moral que eduque y supere la naturaleza “salvaje” del sujeto infantil. Esta idea sugiere que los niños y las niñas son seres inferiores, que deben estar bajo el poder y la autoridad de los adultos (seres racionales y civilizados) para que vivan ese período de crecimiento (físico y moral) que les permitirá vivir auténticamente como adultos.

En este mismo sentido, Parsons (1959), a partir de la teoría funcionalista, plantea que el objetivo es transformar ese ser “salvaje” en un producto social normalizado; para esto, los niños y las niñas imitan el comportamiento de los adultos, es decir que actúan como receptores pasivos (esponjas) de los contenidos de la sociedad, y este proceso debe producirse dentro de la familia, la escuela y la comunidad. Lo que interesa no es el proceso sino el resultado: llegar a ser adulto. Esto implica una relación de poder y autoridad de los adultos sobre los niños y las niñas que garantizará la reproducción del sistema social.

Pensar los niños y las niñas como potenciales adultos es reducido ya que se basa en la vida futura y no en el presente, lo que sugiere no interesarse en ellos sino en los adultos.

Algunos enfoques contemporáneos proponen que la infancia es un fenómeno eminentemente social que se ve afectado por las fuerzas y el poder de la estructura social. George H. Mead (1982), desde el enfoque del interaccionismo simbólico, sostiene que el sujeto infantil está siempre en diálogo consigo mismo y con los otros que le rodean, es decir que tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad que pone en relación con otras subjetividades.

Otros autores del enfoque constructivista como Berger y Luckmann (1968) señalan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido a partir de la socialización en la familia que es mediatizada por el control social (cómo y qué debe ser y hacer) y la socialización que se desarrolla en instituciones como la escuela, la iglesia, el barrio, entre otros. Estas formas de socialización requieren de ciertas imposiciones y amoldamiento por parte de los adultos, las cuales concederán al niño y la niña un lugar en la sociedad.

Para Norbert Elías (1989), la educación y otras instituciones de poder y control (la familia, la escuela, el estado) son las encargadas de civilizar al mundo infantil, buscando prepararlo para la vida adulta y pública cuando haya alcanzado cierto grado de madurez.

El principal aporte de esta mirada contemporánea es el énfasis en el desarrollo y la socialización infantil en un contexto social como medio privilegiado para la configuración de un sujeto social autónomo. (Soto, 2012)

- *Enfoque estructural de la sociología sobre la Infancia*

El enfoque estructural analiza la posición de la niñez en la estructura de la sociedad, enfatizando que la infancia es una categoría que existe permanentemente en la sociedad (aunque sus miembros se renueven constantemente). Es un colectivo de individuos muy diferentes entre sí (con la misma condición de menores de edad) que se encuentran en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales y sometidos a la autoridad adulta.

A partir de este postulado, se derivan nueve tesis acerca de la “infancia como un fenómeno social”

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es, sociológicamente hablando, una categoría social permanente y no una fase transitoria.
3. La infancia es una categoría variable histórica y social diferente a la idea de niña o niño, que se entiende como un grupo etario de la sociedad.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
5. Las niñas y los niños son ellos mismos colaboradores de la construcción de la infancia y la sociedad.
6. La infancia está expuesta en principio (aunque de modo particular) a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, política, social, cultural).
7. La dependencia de los niños y las niñas de los adultos es causa de invisibilidad en las causas históricas y sociales.
8. La ideología de la familia formadora de futuros adultos, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.
9. La infancia es sujeto de marginalización y paternalización por ser considerada una minoría.

Estos presupuestos indican que la infancia es una construcción social (se reconoce su carácter biológico pero integrado en un contexto social y cultural). No es homogénea, está situada y es afectada por contextos que cambian debido a las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicas y científicas; lo que hace que haya diferentes manifestaciones de la infancia y distintas formas de ser niña o niño, lo que

sustenta que no es un fenómeno único y universal, sino que en cada sociedad aparece como un componente de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente de otras sociedades.

Según Qvortrup (1994), los niños y las niñas actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias; son agentes, actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. A través de estas acciones (ubicadas en un contexto particular) se reproducen las propias estructuras, por tanto, lo social es producto de los actores y los actores son un producto social. Es un marco estructural producido y reproducido por ellos mismos.

Pero esta acción tiene un sentido y se desarrolla de manera distinta a la acción adulta. La edad y la dependencia económica vienen a ser determinantes que generan relaciones de status social y de poder, pues esta dependencia lleva a la niñez a una subordinación y paternalización, generando a su vez criterios para definir las competencias y la acción, ya que solo se legitima la acción adulta, convirtiéndolos en objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales (Soto, 2012)

- *Enfoque relacional de la sociología sobre la Infancia*

Este enfoque considera a la infancia como una generación con un estatus y una posición de poder y negociación determinada, de acuerdo a las relaciones que se establecen en los diversos procesos y contextos donde participan los niños y las niñas.

A partir de los estudios de Berry Mayall (2000) y Leena Alanen (1994), se proponen las siguientes tesis:

1. El concepto de generación es clave para entender las relaciones entre los niños, las niñas y los adultos. Las relaciones generacionales tienen una dimensión individual (microsocial) y otra social (macro).
2. La infancia es un proceso relacional que se expresa a nivel de relaciones sociales generacionales entre el colectivo infantil, el colectivo adulto y otras generaciones coexistentes.
3. El orden generacional y de género operan de modo paralelo y complementario en las jerarquías entre hombres y mujeres, adultos, niñas y niños.

4. La experiencia de las niñas y los niños produce un conocimiento, el cual hace parte de los presupuestos para la construcción social y para el análisis de las relaciones.

Desde ahí podemos apuntar que, los niñas y los niños son actores y agentes sociales, pero su acción social sucede bajo parámetros de poder minoritario, lo que implica relaciones generacionales de poder emanadas de la dependencia y la necesidad de protección de la familia, la escuela y la sociedad. Estas relaciones generacionales (en tanto relaciones políticas de poder) se dan a nivel individual (micro) y a nivel grupal (macro), proceso mediante el cual se producen y transforman las posiciones sociales y el estatus (determinando el rol del grupo de acuerdo a la edad) en una jerarquía social que influirá en el grado, incidencia e impacto de la participación de cada uno de los agentes sociales. (Soto, 2012)

1.3.3. La mirada de la antropología sobre la Infancia.

El estudio específico de la Infancia desde la antropología realmente es escaso; no existe un marco teórico ni un campo metodológico específicos para abordar este universo; generalmente aparecen referencias dispersas en datos etnográficos referidos a la familia, el parentesco, el ciclo de vida y otros aspectos de la sociedad. Sin embargo es posible esbozar algunas ideas que permitan ampliar su comprensión.

En la mirada antropológica se puede tener en cuenta dos ejes principales: 1. El énfasis en la diversidad de la experiencia humana, es decir, la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo social que han creado los seres humanos, y 2. La comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores sociales implicados, o sea, la importancia del punto de vista del “otro”.

Desde el punto de vista de la diversidad, la infancia es una categoría social construida bajo articulación simultánea de, al menos, tres dimensiones de lo social: variabilidad cultural, desigualdad social y género. Es decir, se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad o a otro, hace parte de una historia grupal particular, se vive en condiciones de pobreza o de necesidades básicas satisfechas.

La variabilidad cultural, supone que la Infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos. La complejidad de la realidad,

de las relaciones intergeneracionales y de las formas como se establecen los procesos de construcción social, sugiere información acerca de la manera como se desarrolla la infancia en dicho contexto sociocultural. Así, la niñez como grupo no comienza a existir, ni para sus integrantes ni para los demás, hasta que no se conozca y reconozca aquellas características que la configuran y transforma en una categoría social.

El antropólogo Meyer Fortes (1999), plantea que no son las fases de desarrollo biológico, sino las relaciones del individuo con otros grupos de personas (dentro de determinado contexto), las que delinean y expresan los cambios que vive el sujeto y sus pares. En este sentido es cuestionable el papel de la escuela ya que la organización de los sujetos por edades ha sido una posible forma de definir etapas de la vida, siendo esto un parámetro que determina la extensión de la infancia y su rol en la sociedad.

Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido de que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar. (Colángelo, 2011)

Al considerar la complejidad de las sociedades, en la cual los diferentes grupos se encuentran insertos, surge la necesidad de ver la diversidad de modos de ser niño y niña en términos de diferencias culturales con la dimensión de la desigualdad social, generada por la existencia de clases sociales.

Si las sociedades están insertas en un sistema político y económico dominante que tiene un ideal de persona que responda a las expectativas de dicho sistema, y que establece condiciones de estatus social y de poder, las representaciones y prácticas de los grupos sociales (niños, niñas, adolescentes, adultos, etc.) empiezan a ser explicadas a partir de los condicionamientos derivados de su posición en la estructura social y de las exigencias volitivas de lo tradicional de la cultura. En otras palabras, se comprende al individuo a partir de su estatus social y del ejercicio de poder que tenga en el contexto en el que vive, con relación a otros grupos sociales.

Otro factor importante es la cuestión de género, no es lo mismo la vida como niño que como niña, ya que cada sujeto transita por la realidad de acuerdo a la forma como se ve afectado por las experiencias y relaciones con el mundo que le circunda. Si las categorías de masculino y femenino establecen formas y expresiones en la relación entre hombres y mujeres, también supone diferencias en la manera como se comprende el mundo y a las demás personas de acuerdo al género sexual; se es niño y niña en un contexto donde confluyen relaciones de poder entre hombres y mujeres, adultos y niños, grupos de pares y grupos intergeneracionales. Todas estas maneras de relación determina el tipo de niño o niña que componen la categoría de infancia, por lo tanto, la infancia es una construcción social que abarca un amplio abanico de formas de ser niño y niña.

Desde la lógica del otro, es importante partir de que, una vez instituida la infancia como categoría, se tiende a homogeneizar y a ocultar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños y las niñas, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural, la desigualdad social y el género.

Frente a esta posible homogeneización se torna especialmente valiosa la comprensión y valoración de la “lógica del otro” como una manera de recuperar y entender las múltiples formas de expresión de la infancia, las diferentes concepciones de niño, de vínculos y relaciones con la familia, la escuela, la sociedad, las maneras de organización y participación en la construcción de la sociedad, al igual que la forma como los niños y las niñas entienden el mundo y sus problemáticas.

Ello supone una niña o un niño concebido como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad y participante activo del diálogo con el otro y con los demás sistemas y grupos humanos. Desde esta visión es posible percibir las diferentes prácticas y las representaciones sobre la niñez que se gestan alrededor de las experiencias y de las relaciones intergeneracionales de las cuales es posible identificar aquellos elementos constitutivos que definen la Infancia.

El interés por recuperar el punto de vista del otro sería un camino efectivo para hacer que la Infancia sea interlocutora frente al análisis de la realidad, la elaboración de políticas inclusivas, la construcción de conocimiento y la búsqueda de prácticas concretas y soluciones en torno necesidades y problemas de la sociedad. (Colángelo, 2011)

1.3.4. La mirada de la psicología sobre la Infancia.

El enfoque psicológico sobre la Infancia, es muy amplio y diverso por lo que se hace necesario delimitarlo. Para esto se ha optado por el planteamiento que desde la psicología evolutiva presenta Erik Erikson tomando como referencia la etapa entre los 9 y los 12 años porque corresponde a la población hacia la que va dirigido este trabajo.

Erikson desarrolla la teoría psicosocial del YO, basada en un modelo psicoanalítico, para describir el desarrollo de la personalidad del niño y la edad adulta. Su perspectiva tiene en cuenta la relación entre los aspectos psicológicos y sociales y el comportamiento del individuo según la edad.

Su tesis plantea que la personalidad se configura evolutivamente en secuencias de estadios o edades; los estadios comprenden cambios y estabilidad, ya que son experiencias en las que el YO se va fortaleciendo hasta alcanzar la identidad definitiva. La identidad brota como resultado de tres procesos de desarrollo: biológico, psicológico y social, los cuales están en continua interacción. De la misma manera, se manifiesta en dos niveles: el de identidad personal y el de identidad cultural; ambos interactúan y se integran durante el proceso para lograr un exitoso y significativo desarrollo de la personalidad. El ideal es una personalidad sana, en la que el individuo domine su ambiente, manifieste una cierta unidad interna y sea capaz de actuar y percibirse (así mismo y al mundo) correctamente.

El crecimiento humano se despliega a través de crisis; cada crisis constituye una oportunidad para incrementar el sentimiento de unidad interior, para elevar el buen juicio y la capacidad de hacer las cosas bien (aspecto relativo a cada cultura) de acuerdo a los criterios y estándares personales y a las exigencias del contexto cultural.

Este crecimiento sucede por estadios en los que el individuo vive una serie de conflictos interiores y exteriores, hasta conquistar un sentimiento básico que le permitirá ascender progresivamente a la siguiente etapa. Durante y al final de cada estadio se vive una crisis (momento decisivo y potencial en sentido evolutivo) en la que confluye el cambio y transformación progresiva con un sentimiento de vulnerabilidad debido a las consecuencias que enfrenta con el entorno en el que se encuentra.

Cada estadio y cada crisis sucesivas tienen una relación especial con algunos de los elementos básicos de la sociedad, por la simple razón de que el ciclo vital y las instituciones humanas evolucionan juntas. En este sentido, cada generación aporta al

desarrollo de la institucionalidad social y a su vez la sociedad es fundamental en el desarrollo de la personalidad del individuo. (Erikson, Identidad, juventud y crisis, s/a)

Los estadios de desarrollo de la personalidad de Erikson se presentan a través del diagrama epigenético de la identidad (sistema de etapas individuales pero mutuamente dependientes), que abarcan edades específicas; veamos:

Edad	0 a 18 meses	18 meses a 3 años	3 a 5 años	5 a 13 años	13 a 21 años	21 a 40 años	40 a 60 años	60 hasta la muerte
I	Confianza Vs Desconfianza							
II		Autonomía vs Vergüenza y duda						
III			Iniciativa vs Culpa					
IV				Laboriosidad vs Inferioridad				
V					Identidad vs Difusión de identidad			
VI						Intimidad vs Aislamiento		
VII							Generatividad vs Estancamiento	
VIII								Integridad vs Disgusto, desesperación

A continuación se exponen los aspecto más importantes de la IV etapa, ya que corresponde a la población hacia la que va dirigido este estudio.

1.3.4.1. *Laboriosidad vs Inferioridad.*

Erikson ubica esta crisis entre los 5 y los 13 años, en la que inicia el ingreso a algún contexto de aprendizaje (formal o informal); es la llamada “entrada a la vida”. En este periodo el niño o niña ha sublimado la necesidad de conquistar a las personas, ha adquirido competencias básicas en las etapas anteriores, tales como: confianza, autonomía, iniciativa; pero a su vez ha experimentado sentimientos de desconfianza, vergüenza, duda y culpa. Ahora se ve en la necesidad de producir y crear, reemplazando y superando los caprichos y deseos de juego y la expresión a través del cuerpo; está en la etapa de la industria.

En este estadio aprende a obtener reconocimiento a través de la producción de cosas, está disponible a practicar nuevas habilidades y tareas. En ningún momento de la

infancia, como en ésta, el niño está más dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse grande en el sentido de compartir obligaciones, disciplina, de hacer cosas junto con otros, de participar en la construcción y planeamiento de tareas.

El niño o niña, adquiere el sentido de la industria o sentimiento de laboriosidad, adaptándose a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas; aprende muchas cosas sobre los elementos fundamentales de la tecnología, adquiriendo la capacidad de manejar los utensilios, las herramientas, los recursos y aprende a leer y a escribir; de esta manera, emergen los sentidos de perseverancia y responsabilidad, los cuales le permitirán hacer las cosas bien sin ahorrar esfuerzos. Se trata de una etapa decisiva desde el punto de vista de lo social, ya que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos. En esta época se desarrolla un primer sentido de la división de trabajo y del intercambio de saber individual.

De la solución exitosa de los problemas, la realización adecuada de las cosas y la superación de esta crisis surge la virtud de la competencia, la cual implica tener la capacidad de dominar las habilidades propias para aplicarlas en la elaboración de trabajos concretos. (Erikson, *Infancia y Sociedad*, s/a)

En los diversos contextos donde se desarrolla el individuo, aprende mucho de los adultos (a quienes considera referentes – maestros), aunque quizá la mayor parte del aprendizaje se adquiere de los niños mayores que comparten esta experiencia. Siente afecto hacia algunos adultos, desea observar e imitar la manera como los demás desempeñan las actividades para luego participar y actuar de acuerdo a sus propias capacidades.

Las configuraciones de la cultura y las manipulaciones básicas para acceder a la tecnología dominante deben llegar a los niños y las niñas de manera adecuada para desarrollar el sentimiento de sana competencia que significa el libre ejercicio de la destreza y la inteligencia en el cumplimiento de tareas importantes, procurando no producir sentimientos de inferioridad. De aquí se genera la base perdurable para la participación cooperativa en la vida adulta productiva. (Erikson, *Identidad, juventud y crisis*, s/a)

El peligro del niño en esta etapa radica en el sentimiento de inadecuada inferioridad, puesto que al comparar su trabajo con sus pares, al no alcanzar el buen desarrollo de alguna cosa, no utilizar las herramientas y habilidades o no conseguir el estatus que desea dentro de sus compañeros, puede renunciar a identificarse con ellos o

con las herramientas, perder toda esperanza de asociación y considerarse mediocre e inútil, produciendo un sentimiento de frustración, de que nunca “servirá para nada”. En parte esto se debe también a la inadecuada preparación del niño por parte de la familia para insertarlo en la vida, es decir, de no brindarle las condiciones que le permitan desarrollar las capacidades básicas para ascender a este estadio.

A diferencia de otras etapas, en este estadio, los impulsos de violencia permanecen inactivos en estados normales, ya que es el momento previo a la pubertad donde estallan y emergen todos los impulsos; sin embargo, se generan impulsos de autorrestricción, de ponerse límites que determinan y excluyen todo aquello que se considera no aporta a la elaboración correcta de las tareas. (Erikson, *Infancia y Sociedad*, s/a)

1.3.5. La mirada de la pedagogía sobre la Infancia.

Las concepciones de infancia desde la pedagogía están directamente relacionadas con la historia de la educación; sin embargo, solo hasta 1973 con el aporte del historiador francés Ariès y en 1974 con el del norteamericano de DeMause, se hace referencia a esta relación, la cual se encuentra unida conceptual, psicológica, temporal, social e institucionalmente. Ambos coinciden en que la infancia y la escuela surgen simultáneamente a través de la aparición de instituciones protectoras encargadas de cuidar y ayudar a los padres en la crianza de los hijos, de formarlos para la vida adulta por ser considerados “menores”. Durante el siglo XIX, la concepción pedagógica de la Infancia se basaba en que ser niño es “ser alumno”, “ser escolar”; a través de proyectos, métodos y experiencias adaptados a los niños y las niñas, se buscaba realzar su valor propio, alejándolos del mundo de los adultos y de las cosas. Se construyeron grandes edificios escolares, a los cuales se dotaron de equipamientos y se crearon legislaciones sobre educación que dieron pie al desarrollo del discurso pedagógico.

En el transcurso del siglo XX, el niño o niña escolar hará parte de todo un proceso de escolarización masiva y estará sujeto a métodos y estudios detallados sobre su desarrollo, además de la creación de mecanismos que garanticen su permanencia en la escuela. Estos breves presupuestos constituirán la concepción pedagógica moderna y contemporánea de la Infancia. (Piedrahita, 2003)

1.3.5.1. La concepción moderna de la Infancia.

Las concepciones de Infancia en la teoría y la práctica educativa pedagógica se configuran en el ámbito del surgimiento de la modernidad occidental, ligadas a los cambios económicos, sociales y religiosos. En este contexto, se considera a esta etapa de la vida un período de desarrollo y preparación para el ingreso a la vida adulta.

La escuela, junto con los procesos de escolarización y reclusión, jugarán un papel importante, pues los niños eran segregados del colectivo de los adultos e introducidos en dos sistemas: la escuela y el sector laboral. A través de la escolarización los niños y las niñas eran preservados y “reclutados” para formarlos separadamente de la realidad; otra parte de la población de infantes era vinculada al sector laboral, quedando relegados de la sociedad y de la escuela. Posteriormente tuvieron lugar cambios significativos gracias a las transformaciones de la familia; se otorgó importancia al proceso escolar, ya que se consideró que los niños y niñas debían ser preservados de la ociosidad y de la inserción prematura en el mundo adulto. Se crearon y difundieron espacios pedagógicos (internados, colegios, escuelas, pensionados) para la tutela de la infancia, a la vez que se institucionalizaron espacios privados para la atención, culturización y protección de la infancia perteneciente a la burguesía, pero igualmente parte de esa minoría compuesta por niños y niñas. (Piedrahita, 2003)

1.3.5.2. La concepción contemporánea de la Infancia.

Esta nueva concepción de Infancia estará determinada por tres corrientes, las cuales refuerzan su carácter de preservación, protección y escolarización: a. La revolución sentimental que se deriva del naturalismo pedagógico Rousseauiano; b. Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia, donde se desarrollan los grandes sistemas nacionales de educación y las estructuras para la reclusión institucional de los niños y las niñas; y c. El desarrollo positivo de las ciencias humanas (psicología y pedagogía), las cuales proporcionarán las bases para el estudio de la conducta infantil y para la organización de la escuela.

Para la pedagogía, la Infancia es el punto de partida y el punto de llegada. Su discurso reflexivo, que busca explicar y normar el hecho educativo, tiene como elemento

fundamental a los niños y las niñas, los cuales son vistos como los “futuros hombres” de la sociedad deseada.

Generalmente la Infancia remite a su representación cultural en el marco de la actividad escolar; esto se debe a que, en su proceso de elaboración discursiva la pedagogía, delimita y configura al niño como “alumno”. La pedagogía se refiere de manera general y relativa a la niñez, ya que su interés está en el proceso educativo y por ende en el alumno; pero es prudente señalar que el discurso debería afectar a esta población de manera más amplia, desde los diversos contextos socioculturales donde se desarrollan los niños y las niñas. Desde el ambiente escolar, el objeto es el niño en tanto alumno, pero ésta es una visión reducida ya que el alumno hace parte de la categoría de niño o niña que se encuentra en un espacio construido para la actividad pedagógica y escolar, con el fin de alcanzar los presupuestos que le permitirán llegar a ser adulto.

Lo dicho tiene amplias consecuencias, pues justifica el alejamiento de la infancia del mundo cotidiano del adulto, configurando un proceso que la constituye como nuevo cuerpo social; de ahí la necesidad de crear instituciones y espacios que desplacen al niño del ámbito familiar para ubicarlo en un escenario singular: la escuela. En este nuevo contexto, la pedagogía formulará y construirá un discurso en el que el infante alumno, sujeto y objeto de protección, deja de ser el adulto pequeño, para ponerlo en su lugar de infante. Sus formulaciones demarcarán la adultez de la infancia, los derechos y deberes, las edades, los saberes, las prácticas y las metodologías. Estas distinciones crean a su vez, una serie de relaciones de dependencia en el ámbito familiar, productivo y jurídico, donde se ejerce cierto poder del adulto sobre los niños, por considerarlos débiles, dependientes y heterónomos.

Sin embargo, la infancia es una construcción social. Es un hecho que la escuela ocupa un rol muy importante ya que, parte del proceso histórico de constitución de la infancia como sujeto social diferenciado y autónomo, sucede dentro del escenario escolar y es justo allí donde se llevan a cabo las reflexiones pedagógicas, lo que constituye a la infancia como el sujeto de la pedagogía.

Ahora bien, la referencia pedagógica de la infancia, dirige necesariamente a la influencia del pensamiento de Rousseau, quien delinea la infancia en su educabilidad, es decir, al niño con su capacidad natural de ser formado. Para el autor, la Infancia es una etapa sustantiva y singular que ha de ser preservada de los contactos nocivos y precoces de la sociedad; reconoce a su vez, que los límites de la niñez son propios de la niñez y

por tanto, naturales de su ser. Si la naturaleza tiene un orden, la infancia posee el suyo, y es indispensable considerar al niño lo propio del niño y al hombre lo propio del hombre, esto con el fin de asignarle un lugar dentro de la sociedad, definir unas cualidades y delinear unas posibles conductas. Tal premisa indica que la infancia existe solo en virtud del respeto al orden natural, lo que implica cambiar la idea del niño como “adulto pequeño”, porque la Infancia es el estadio con características propias, fuertemente definidas y diferentes, que antecede a la adultez.

Según Rousseau, el niño es un no-adulto y su principal carencia es la razón, puesto que si la tuviera no necesitaría ser enseñado. La infancia es el largo camino que la persona debe emprender desde la falta de razón hasta la edad adulta. Esta falta de razón justifica la necesidad de protección específica debido a la incapacidad de autonomía. Sin embargo, hay que reconocer que el niño tiene una cualidad significativa y es la capacidad de aprendizaje, es decir, la posibilidad de convertirse naturalmente en adulto. Debido a esta posibilidad de evolución atravesada por la razón en desarrollo, el niño o niña presenta necesidades y es dependiente del adulto quien le brindará los medios para su desarrollo.

Otro elemento importante es la medición de la infancia en términos de edad. Para la concepción moderna, es una necesidad otorgarle un tiempo cronológico, lo cual permitirá observar y medir, analizar, determinar y establecer límites de acuerdo a lo que corresponde, o no, a esta etapa de la vida, al igual que la calidad y cantidad de esfuerzos para llevar a cabo la acción educativa del niño.

Todos los elementos mencionados fundamentan la visión moderna de la infancia sobre regular y garantizar al niño el derecho al bienestar, visión que progresivamente se convertirá en paternalismo y en negación de participación de la infancia. Para la pedagogía moderna la Infancia se constituye escolarmente y es legitimada por las prácticas educativas de control y de formación de conductas de acuerdo a los cambios socioculturales en los que se determina el tipo de adulto y el tipo de sociedad. (Piedrahita, 2003)

1.4. La Comunidad

El término “comunidad” está dotado de una amplia polisemia ya que puede hacer referencia a diversas realidades y ser expresado a través de diferentes lenguajes, desde el más científico hasta el más cotidiano e informal. Teniendo en cuenta esto, es necesario intentar delimitar la noción de comunidad para poder identificar los elementos más importantes de este fenómeno social.

“Una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interactúan entre sí más intensamente que en otros contextos, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local” (Ander, 2003)

A primera vista es posible identificar los elementos que configuran a una comunidad:

- *Agrupación o conjunto de personas:* Grupo de personas que habitan un territorio, que se encuentran vinculadas entre sí.
- *Territorio:* El espacio geográfico que es habitado y compartido por las personas; delimitado y delimitable por quienes lo integran de acuerdo a sus intereses comunes. Esta ocupación es de carácter habitacional, recreativa, productiva y económica, educativa y cultural. (Arciniegas, 1964)
- *Identificación colectiva:* Es el sentido o conciencia de pertenencia a la comunidad, que surge de las formas de interacción, las relaciones, los lazos comunes o los símbolos socioculturales que los une.
- *Interacción intensa:* La fuerza de las relaciones que surge de la interacción en el espacio y tiempo común, a pesar de que se pertenezca o exista relación con otros grupos de personas.

- *Redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo:* Conjunto de relaciones que se configuran entre las personas, con características, contenidos y formas diversas; determinadas por la heterogeneidad en edad, sexo, nivel de ingreso, tipos de actividades de los individuos, pautas culturales, opciones religiosas, políticas e ideológicas, clases sociales, lengua, normas, etc.
- *Objetivos, necesidades, problemas o funciones sociales:* Se refieren a los propósitos que tiene la comunidad, los cuales constituyen los puntos de partida y de llegada que movilizan a las personas a la interacción y el desarrollo de la comunidad. Se concretan y realizan a nivel de actividades económicas, servicios comunes, participación, organización social y apoyo mutuo. Dichos propósitos se pueden realizar ya sea en relación interna o en apoyo con otras entidades u organizaciones externas. Esta funcionalidad determina los roles de las personas dentro de la comunidad. (Ander, 2003)

Para finalizar, se puede considerar a la comunidad como un sistema social, ya que todas las personas que la conforman tienen conciencia de esta relación, así como de los límites y las diferencias con otras relaciones organizacionales comunes. Esta relación estructural es indispensable para la organización, participación y supervivencia de la comunidad, para el fortalecimiento de su identidad social y cultural (independientemente de la heterogeneidad de la población y de los múltiples factores internos y externos que influyen sobre el colectivo) y para la actuación conjunta en momentos sociales que garantizan la permanencia y vigencia en tiempo y espacio de la realidad social de la comunidad. (Konig, 1971)

CAPÍTULO II

INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EL ECUADOR, REALIZADAS POR ORGANIZACIONES ECLESIALES, DE LA SOCIEDAD CIVIL Y DEL ESTADO

Y

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LA COMUNIDAD DE LUZ Y VIDA

2.0 Introducción

En la línea del objetivo general de esta disertación y habiendo desarrollado en el capítulo anterior las variables del marco conceptual, se exponen en el presente capítulo algunas iniciativas de participación infantil llevadas a cabo por organizaciones eclesiales, de la sociedad civil y del estado. Integran tales iniciativas, organismos, escenarios, proyectos, procesos, campañas, consultas y actividades que se han llevado a cabo a lo largo de los últimos 10 años en diferentes lugares del país, particularmente en la ciudad de Quito. Dicho proceso se ha desarrollado especialmente a partir de la Convención de los Derechos del Niños, trazando una ruta en cuanto al reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes¹ como sujetos de derechos y miembros activos y proactivos de la sociedad.

Varias de las iniciativas han sido fundamentales en los procesos de transformación social y en las conquistas de sectores de la sociedad civil y el estado que han venido trabajando en pro del desarrollo integral de la población infantil.

En primer lugar se hacen constar las iniciativas promovidas por las organizaciones eclesiales (congregaciones y movimientos religiosos, grupos pastorales, entre otros). Su presencia ha sido clave para el desarrollo de las comunidades y los procesos de protección de los niños, niñas y adolescentes, gracias a su labor pastoral en respuesta a problemáticas de contexto y a la misión de evangelización.

Dichas propuestas son: el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (Centro del Muchacho Trabajador), el Programa Radial para Niños y Niñas (Radio María) y el Programa de Formación en Competencias para la Vida (Fundación Tierra Nueva).

Seguidamente encontraremos a los organismos sociales y particulares que, desde varias perspectivas, han generado procesos de participación de los niños y las niñas visibilizándolos frente a situaciones de vulnerabilidad y riesgo. Algunos de estos

¹ A partir de aquí la sigla NNA hace referencia a niños, niñas y adolescentes.

organismos son: el Proyecto de Participación Infantil a través de las encuestas nacionales (DNI – Defensa de los Niños Internacional), La Primera Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia de la Sociedad Civil y los Gobiernos Estudiantiles (ODNA – Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia), y los Planes de Contingencia y el Programa de Clubes Infantiles (FONAP – Federación de Organizaciones por la Niñez y la Adolescencia de Pichincha).

Finalmente se presentan algunas iniciativas de participación infantil desarrolladas por entidades del estado, como son: el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA) y el Consejo Metropolitano de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (COMPINA). Dichos organismos han intervenido apoyando y aprobando la formulación de políticas públicas por medio de la instalación de mesas de opinión y decisión de la niñez y la adolescencia, la promoción de los consejos consultivos locales en diferentes regiones del país y la elaboración de encuestas de opinión de los niños, niñas y adolescentes.

2.1. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones eclesiales.

Las organizaciones eclesiales (congregaciones y movimientos religiosos, grupos pastorales, comunidades eclesiales de base, grupos infantiles y juveniles, entre otras) han hecho un aporte significativo en cuanto a promoción de la participación infantil a través de proyectos y actividades pastorales, dando así respuesta a problemáticas de contexto y a la misión de evangelización como Iglesia Católica.

Las propuestas han favorecido la organización y visibilización de los infantes frente a situaciones de vulneración de sus derechos; sin embargo, muchas de estas intervenciones son de corte proteccionista y paternalista, condiciones que no han permitido (en algunos casos) el real empoderamiento de los niños y las niñas.

Conozcamos mejor el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (Centro del Muchacho Trabajador), el Programa Radial para Niños y Niñas (Radio María) y el Programa de Formación en Competencias para la Vida (Fundación Tierra Nueva).

2.1.1. Centro del Muchacho Trabajador – Compañía de Jesús.

El Centro del Muchacho Trabajador es una organización social sin ánimo de lucro perteneciente a la Compañía de Jesús que tiene como misión la formación integral del niño trabajador y de su grupo familiar, con el fin de que superen su situación de extrema pobreza.

Esta propuesta se realiza con y desde las familias de los NNAJ² trabajadores y es financiado en su totalidad, facilitando el acceso a la educación, la salud y los servicios básicos de calidad. Tiene como consigna la formación en diez áreas de la vida: lealtad, formación personal, familia, religión, educación, economía, trabajo, recreo, salud y vivienda, a fin de que las personas se conviertan en agentes de cambio que promuevan el respeto a los derechos fundamentales y a la participación equitativa. (CMT, 2014)

Uno sus proyectos es el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, una propuesta de participación infantil y adolescente.

2.1.1.1. Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Quito – NATs *“Ecuador, virtudes y fortalezas de los NATs”.*

Desde octubre del año 2008 y como resultado de la Jornada Internacional “Una propuesta de desarrollo humano que nace desde la Infancia Trabajadora”, el CMT³ de Quito viene desarrollando una propuesta de organización y participación infantil, que hace parte del Movimiento Latinoamericano de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Dicho movimiento está integrado por los NATs⁴ que están vinculados al programa de formación integral del CMT.

La organización, conformada por 40 NATs, es un espacio para aprender a valorar sus derechos, a tomar decisiones responsablemente, a organizarse, a definir objetivos y estructuras que mejoren su calidad de vida y de trabajo. En él comparten experiencias, preocupaciones, sueños y ayuda mutua. Todo este proceso se articula bajo dos ejes: generar conciencia crítica y promover el interés de participación de los NATs. (Duque, 2014)

² Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes.

³ Centro del Muchacho Trabajador.

⁴ Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, según la designación del Centro del Muchacho Trabajador.

Las funciones del Movimiento NATS son: organizarse, formarse y buscar estrategias para ser reconocidos como sujetos sociales activos, defender los derechos de los NNA (económicos y sociales) dentro y fuera de la institución para mejorar la calidad de vida y la situación laboral, hacer visibles sus capacidades y habilidades, hacerse escuchar, ser críticos ante la sociedad, promover la participación y ayudar, cumplir y hacer cumplir las responsabilidades, exigir no ser excluidos de sus responsabilidades sociales sin renunciar al derecho a la diversión combinando adecuadamente juego y trabajo; por último, demandar el reconocimiento de su rol económico en la sociedad como NATs, y mayor participación política en pleno uso de sus derechos. (MOLACNATS, 2014)

La metodología del movimiento NATs se basa en: la conformación de un grupo de colaboradores (adultos) que acompañan y orientan el proceso pero no intervienen en la toma de decisiones. Se realiza un trabajo conjunto (colaboradores y NATs) para identificar las necesidades de los participantes y tomar en cuenta las sugerencias que determinarán las posibles temáticas a trabajar. A partir de esto, se diseñan y programan talleres de formación con los temas elegidos para potenciar la participación, la organización, el protagonismo y la conciencia crítica. Este esfuerzo se lleva a cabo en alianza con otras instituciones y organizaciones públicas y privadas. Quienes participan de las experiencias se convierten en multiplicadores a través de la transmisión del aprendizaje a los demás integrantes del movimiento.

Las actividades de participación se concretan en la cotidianidad del CMT con actos culturales, deportivos y cívicos de la escuela y el colegio, en la Eucaristía y en la distribución de los alimentos a la hora del desayuno, el almuerzo o la cena.

Los encuentros se llevan a cabo los sábados; su horario y duración dependen de la actividad a desarrollar. Se planifican dos talleres por mes, un paseo por mes y la asistencia a COMPINA⁵ una vez por mes. (Duque, 2014)

Como resultados de esta iniciativa: se ha generado un empoderamiento de la palabra de los NATs dentro de la institución, ya que en los distintos ámbitos y momentos del trabajo en el CMT, la palabra y la presencia de ellos es tenida en cuenta tanto por los

⁵ Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia

adultos como por los pares. Se percibe también que los NATs han desarrollado mayor capacidad crítica y expresiva dentro y fuera de la institución, con sentido de pertenencia y compromiso para respetar y hacer respetar sus derechos.

Como consecuencia de este camino, el movimiento ha establecido una alianza estratégica con el Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia con la presencia de voceros en el Consejo Consultivo, quienes después multiplican su experiencia en el movimiento. Los resultados son: haber recibido formación, haber expuesto en la mesa de participación las diversas inquietudes y propuestas del NATs, se han involucrado en la construcción de la “Agenda por nuestros derechos” y han incidido en la propuesta de políticas de protección de los NNA. Integran la Red de Comunicación de los Niños, Niñas y Adolescentes y, gracias a las capacitaciones que han encontrado nuevos canales para la expresión de sus ideas, denuncias y exigibilidad de sus derechos.

El NATs “Ecuador, virtudes y fortalezas de los NATs”, está vinculado al Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños Trabajadores” MOLACTANS, y participa con sus representantes en los distintos encuentros de la ciudad, lo cual significa visibilizarse en otros escenarios donde tiene incidencia su palabra.

Finalmente se ha generado una participación activa y continua de los NATs en las actividades del programa “Recreación Sana” del CMT, en los campeonatos deportivos y en los programas culturales a través de los grupos de teatro y danza. (Duque, 2014)

2.1.2. Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la calle – Salesianos.

En 1977, la comunidad salesiana inicia el proyecto “Chicos de la calle”, el cual prioriza a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo ofreciéndoles estrategias educativas concretas, promoviendo la constante capacitación y formación personal e involucrando a la familia de manera que se corresponsabilice en la preparación de sus hijos. Este proyecto se ha instalado en las ciudades de Ambato, Esmeraldas, Quito, Santo Domingo y San Lorenzo. El financiamiento se realiza por autogestión y la ayuda de instituciones y organizaciones solidarias locales e internacionales, lo cual permite atender a más de 3.600 destinatarios. (Fundación Chicos de la calle, 2014)

La misión del proyecto salesiano es la formación integral, con enfoque de derechos, de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores y en situación de alto riesgo para que lleguen a ser “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

Con este fin gestiona, junto a las familias, una propuesta educativa pastoral integral en prevención, restitución y exigibilidad de derechos, previniendo situaciones de callejización con educadores capacitados, comprometidos y proactivos en la animación e implementación de la propuesta, con capacidad administrativa para garantizar la sostenibilidad de la obra, aplicando una cultura de rendición de cuentas y transparencia que incide significativamente en la sociedad ecuatoriana.

El área de formación y ejercicio del derecho a la participación incluye el programa Escuelas de Ciudadanía, un espacio para los infantes que visibiliza sus condiciones y su voz.

2.1.2.1. Escuelas de Ciudadanía.

Las escuelas de ciudadanía son espacios abiertos de reflexión, cuyo objetivo es impulsar un modelo pedagógico mediante la construcción participativa, formativa y movilizadora de la comunidad, para su conocimiento, apropiación, ejercicio, restitución, garantía y exigibilidad de los derechos y deberes ciudadanos, mediante la conformación de redes y alianzas con otros actores sociales que actúan en el contexto territorial, promoviendo el fortalecimiento de una ciudadanía activa y el desarrollo de una vida digna.

Se promulgan los valores de solidaridad, dignidad, respeto, verdad, tolerancia, equidad, responsabilidad, honestidad; sus principios se fundamentan en la libertad, igualdad, lealtad y fraternidad.

La metodología de las escuelas de ciudadanía: Su población objetivo son los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 7 a 17 años y sus familias. Se les atiende en sus propios territorios y, para que participen, se vinculan a la cotidianidad, es decir, arrancan a partir de sus intereses, acciones y prácticas habituales, propiciando la toma de conciencia de su condición de sujetos activos en su entorno, de su necesidad de conocerse y reconocerse. A partir de este acercamiento a la realidad es más fácil que generen opiniones, reflexión y debate en torno a los temas, experiencias y situaciones. En

momentos posteriormente se busca un compromiso más activo a través de acciones que realizarán en su familia, escuela o comunidad, al mismo tiempo de velar por el cumplimiento, exigibilidad y restitución de sus derechos. Estas experiencias de territorio son recogidas y sistematizadas con el fin de que las voces de los niños y las niñas accedan a otros escenarios, tanto políticos como de formación ciudadana.

Entre de los temas tratados se encuentran: derechos humanos, ejercicio efectivo de los derechos, derechos y deberes, valores ciudadanos, participación, integración social, liderazgo, democracia, desarrollo y crecimiento personal, identidad y buen trato. (Fundación Chicos de la calle, 2014)

2.1.3. Radio María – Medio de comunicación radial católico.

La Fundación Radio María es una entidad sin ánimo de lucro establecida jurídicamente en marzo de 1997. El enfoque para su ubicación en los medios de comunicación social es católico, por lo que su interés es evangelizar a través de diferentes programas, actividades y transmisiones diarias teniendo como especial interés la devoción a la Virgen María. Su director es el sacerdote lazarista Marco Bayas.

Con una programación de 24 horas, Radio María pretende llegar a todos los rincones del país y a diferentes públicos, desde niños y niñas hasta adultos mayores, al sector público, privado, laico y religioso. En su programación dedican un tiempo exclusivo para los niños y las niñas llamado “La abuela que vuela”. (Radio María, 2014)

2.1.3.1. La abuela que vuela – Programa radial para niños y niñas.

“La abuela que vuela” es un programa que se transmite desde hace 16 años los días martes, miércoles y jueves de 16h00 a 17h00 en la franja “La hora feliz”. Se trata de un espacio interactivo en el que el público infantil oyente, recibe información y aporta su opinión vía telefónica o acudiendo a las instalaciones en eventos realizados por la emisora.

El objetivo de este programa es generar opinión y participación de los niños y niñas a partir de temáticas que se desarrollan por medio de historias y personajes; de esta manera los radioescuchas ayudan a generar reflexión en torno al tema.

La metodología del programa consiste en: Todos los días se transmite la “Hora feliz”, espacio al aire en el que se desarrolla el programa “La abuela que vuela”; en el que interaccionan cinco personajes: la abuela, el conejo, la tortuga, el lagarto y la ranita. Se propone una temática elegida por los miembros de la dirección de la emisora a través de historias cortas que giran en torno a los valores cristianos, a los problemas de los niños y niñas en sus espacios, a la diversidad y riqueza cultural, a la concientización sobre el medio ambiente, a las relaciones interpersonales y a la prevención frente a distinto tipo de problemática social.

Cada personaje tiene una característica, a saber: La abuela es quien motiva a la fe y sabe escuchar a los niños y las niñas; el conejo tiene un bajo rendimiento escolar; la tortuga es sabia porque ha vivido mucho tiempo; el lagarto es astuto y hábil en las relaciones; y la ranita que es inquieta pero divertida.

El público infantil llama a la emisora, plantea preguntas y opina sobre el tema y la historia. Los personajes responden a las preguntas o motivan a otros niños para que llamen a la emisora y den respuesta a los cuestionamientos e inquietudes presentados.

El programa se difunde a nivel nacional por lo que los niños y niñas participantes son de distintas regiones, edades, clases sociales y cultura. Esto hace que la opinión de los niños y niñas sea variada y rica en contenido. Se invita también a pequeños grupos para que acudan al estudio e interactúen directamente con los personajes y con el público infantil que hace las llamadas.

Se promueven, además, distintos concursos: de lectura, de cuento, historias, poesía. Se hacen juegos de opinión, de análisis, de situaciones cotidianas y se proponen sencillas soluciones. De la misma manera, la emisora realiza actividades fuera del estudio, en las que propone actividades de recreación, de compartir y de interacción con los personajes. En consecuencia, los niños y las niñas se sienten identificados con la iniciativa. (Rivera, 2014)

Resultados del programa: Se ha logrado vincular a los infantes a un escenario poco común de participación como son los medios de comunicación social, en este caso, la radio. La asiduidad, las opiniones, comentarios, ideas, reflexiones o propuestas en torno a los programas constituyen una manera de percibir la sensibilidad de los niños y niñas frente a temas cotidianos y de la realidad en la que viven, por lo que se valoran sus opiniones por ser insumos para posibles soluciones. De igual manera, los niños y las niñas

se han comprometido con talleres, eventos y transmisiones, propuestas que han permitido posicionar a este público y visibilizar su voz a través de actividades no constantes ni sistemáticas.

Soltar las voces de los niños y niñas al aire ha hecho que los adultos de diferentes sectores sociales los escuchen, es decir, ha difundido su presencia en otros públicos, aunque no se llegue a conocer el nivel de impacto que tiene en la sociedad.

2.1.4. Fundación Tierra Nueva.

La Fundación Tierra Nueva es un organización social sin fines de lucro creada por el sacerdote José Carollo. Brinda servicios de salud, educación y protección social a las personas de escasos recursos económicos ubicados en el sur de Quito. Esta institución cuenta con el apoyo de entidades públicas, privadas, nacionales e internacionales, donantes y voluntarios de diferentes países como Ecuador, Italia, Estados Unidos, Suiza, Alemania, Canadá y España.

El objetivo de esta fundación es: ofrecer servicios de protección, educación y salud, con un trato digno, a las personas en situación de vulnerabilidad, garantizando el Buen Vivir, tomando como referencia la gestión y el compromiso que emana la espiritualidad del Padre José Carollo.

Los principios y valores institucionales que los dinamizan son los valores cristianos, la equidad, la opción preferencial por los pobres, la transparencia, la solidaridad, la calidad, la calidez, la creatividad, la proactividad, el respeto, la lealtad, la alegría y el compromiso. (Fundación Tierra Nueva, 2014)

Como respuesta a las situaciones de riesgo que viven los infantes trabajadores, desde el área de protección social, la fundación pone en marcha un proyecto para promover de manera significativa la participación de los niños y las niñas.

2.1.4.1. Proyecto de formación en competencias para la vida, “Una mirada con amor para la erradicación del trabajo infantil”.

El área de protección social de la Fundación Tierra Nueva mantiene un convenio con la Fundación Telefónica (Movistar), con el objetivo de que los NNA de 728 familias de escasos recursos del sur de Quito dejen de trabajar al promover en cada uno de ellos el desarrollo de competencias.

Desde hace tres años se viene vinculando con las escuelas del sur de Quito, donde es más fácil contactar niños trabajadores porque, por obvias razones, sus lugares de trabajo están muy dispersos.

El proyecto se concreta gracias al equipo conformado por una psicóloga especialista en juventud, una educadora técnica de campo, una psicóloga asesora de talleres, un comunicador social–asesor de emisora de jóvenes, y talleristas profesionales en las áreas artísticas. (Cruz, 2014)

Los objetivos del proyecto son: Sensibilizar a los padres de familia y educadores a fin de que promuevan la reducción de las horas de trabajo infantil y eviten, así, la deserción escolar. Desarrollar temas formativos a partir de las necesidades de la realidad de los NNAs trabajadores. Fomentar el aprovechamiento del tiempo libre de manera sana y creativa. Involucrar a los padres en la educación de sus hijos e hijas. Capacitar a los profesores para que conozcan y comprendan las características de los niños y niñas que trabajan. Generar iniciativas de esparcimiento propias de los niños para que puedan jugar, aprender a comunicarse y mejorar su autoestima. Promover la conciencia crítica a través del arte (teatro, coro, danza y artes plásticas) como medio para analizar temas y problemáticas cotidianos. Desarrollar de experiencias de autoayuda para que aprendan a resolver problemas. Finalmente, capacitar a docentes sobre disciplina positiva para mejorar las relaciones en el aula y elevar la autoestima de los NNAs. (Fundación Tierra Nueva, 2014)

La metodología del proyecto: El equipo de formadores realiza un trabajo con los docentes de las escuelas para concientizarlos sobre la realidad de los NNA trabajadores, con el fin desestigmatizar a esta población debido a sus condiciones de vida.

En cada escuela se preparan encuentros de teatro, coro, danza y artes plásticas. Cada niño y niña trabajadora elige el taller en el que quiere participar, por lo que no toda la población trabajadora asiste a los talleres, los mismos que cuentan con un número de aproximadamente de 15 personas. Los talleres tienen el interés de desarrollar cinco competencias: creatividad, pensamiento crítico, innovación, manejo de TIC's y resolución de conflictos, haciendo énfasis en el derecho a jugar, en el uso adecuado del tiempo libre y en el derecho a estudiar.

En estos espacios, los niños y niñas opinan, analizan y reflexionan sobre la realidad que viven. Se hace énfasis en las capacidades individuales y en la potencialidad del proceso y los resultados como una forma de fomentar la autoayuda y la autoestima. Al mismo tiempo, quienes no participan de los talleres reciben otro tipo de atención por parte de profesores capacitados para acompañar procesos. (Cruz, 2014)

Resultados de este proyecto: Se ha logrado cierto nivel de protagonismo de los niños y las niñas, lo cual se demuestra en su interés por participar libremente en los talleres, en la manera cómo se relacionan con sus pares, en el sentido de pertenencia hacia el proyecto y en la forma de percibirse en su rol de niños y niñas trabajadores.

La conciencia crítica se manifiesta según el modo cómo expresan sus opiniones, en el tipo de ideas que generan a partir de las situaciones que viven y los problemas con los que se enfrentan. Sus trabajos artísticos transmiten aquello que surge de sus reflexiones.

Por otra parte, se ha logrado un trabajo articulado con otras instituciones de la ciudad, lo cual ha favorecido el intercambio entre pares. Tal es el caso del grupo de teatro de la escuela Tránsito Amaguaña que atiende a niños y niñas que trabajan en el mercado mayorista. Este grupo de teatro lo conforman 25 niños y niñas indígenas que pretenden la recuperación de identidad.

Otro convenio es el realizado con el grupo de artistas de la fundación “Quito Eterno” del Centro Histórico, con quienes se adelanta una propuesta de capacitaciones y eventos precisamente en torno a la recuperación de la memoria del Centro Histórico. (Cruz, 2014)

2.2. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones de la sociedad civil y las entidades particulares.

Algunas de estos organismos y propuestas son: El Proyecto de Participación Infantil a través de las encuestas nacionales (DNI – Defensa de los Niños Internacional), la Primera Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia de la sociedad civil y los gobiernos estudiantiles (ODNA – Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia) y los Planes de Contingencia y el Programa de Clubes Infantiles (FONAP – Federación de Organizaciones por la Niñez y la Adolescencia de Pichincha).

2.2.1. DNI - Defensa de los Niños Internacional – Ecuador.

DNI corresponde a la sección ecuatoriana de Defensa de los Niños Internacional; una organización sin ánimo de lucro, de derecho privado y con personería jurídica. Actúa de acuerdo a los lineamientos del DNI y cuenta con status consultivo frente a UNICEF, Naciones Unidas y el Concejo de Europa. Asume los principios y fundamentos de la Constitución de la República del Ecuador, la Carta de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos jurídicos nacionales e internacionales de protección de Derechos Humanos.

Las funciones de DNI se desarrollan en el marco de la protección integral a través de cuatro líneas estratégicas: a. Cumplimiento de derechos por medio de acciones que promuevan la defensa, protección y exigibilidad de derechos, el apoyo a movimientos y redes de organizaciones de defensa, protección, exigibilidad, vigilancia y denuncia de violaciones de derechos. b. Protección especial a través de la formulación de políticas públicas dirigidas a los NNAs que se encuentran en situación de amenaza o violación de sus derechos. c. Participación y Ciudadanía con la generación de espacios y procesos organizativos para el real ejercicio de ciudadanía (opinión y toma de decisiones) de los NNAs. y d. Educación en derechos por medio de la promoción y desarrollo de conocimientos, prácticas y actitudes que sensibilicen a la sociedad en el respeto y garantía de derechos de los NNAs.

En la línea de la participación y ciudadanía DNI ha fomentado el involucramiento infantil a través de las encuestas nacionales del proyecto “Mi opinión Sí cuenta”.

2.2.1.1. “Mi opinión Sí cuenta” – Encuestas de opinión de los Niños y las Niñas.

A lo largo de 20 años, DNI – Ecuador ha levantado información sobre diversos temas de niñez y adolescencia a través del proyecto “Mi opinión Sí cuenta” (único vehículo especializado del país en recoger la opinión de los NNA sobre temas que les atañen). La información de las 46 encuestas de opinión ha servido de base para que se construyan indicadores sobre la problemática de Niñez y Adolescencia en el país, se formulen políticas públicas para la garantía de derechos y de protección integral de los NNAs.

En los últimos años, dichas encuestas han sido organizadas y coordinadas por DNI - Ecuador con el apoyo y asesoría del Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES, y en articulación con Instituto Nacional de la Niñez y la Familia, INNFA. (DNI - Ecuador, 2014)

A continuación se presenta una síntesis de las últimas encuestas de opinión a NNAs, realizadas por DNI – Ecuador a partir del año 2007:

La encuesta 41, “Los niños, niñas y adolescentes opinan sobre la situación del País”, tuvo como objetivo conocer y analizar la opinión de los NNAs del país sobre la realidad que se vivía en el Ecuador en 2007 acerca de la actuación del gobierno y las municipalidades. Recogió las propuestas de los adolescentes para la Asamblea Nacional Constituyente y las demandas que los NNAs tenían para Gobierno Nacional.

Los temas de la encuesta abarcaron los distintos tipos de derechos que establece el Código de la Niñez y Adolescencia (derechos de supervivencia, desarrollo, protección y participación), en el marco de la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia.

En la encuesta 42, “Escuelas y colegios amigos de las niñas, niños y adolescentes”, se buscó conocer la opinión y percepción de los NNAs sobre las relaciones interpersonales en las escuelas y colegios, sus infraestructuras y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La encuesta 44, “Nuevas tecnologías de comunicación en la vida de los niños, niñas y adolescentes”, se propuso analizar las percepciones de los NNAs acerca del

acceso a la internet y al celular, su uso y la importancia para su desarrollo social e intelectual y su papel en el proceso de socialización y búsqueda de estatus social.

La encuesta 45, “Niñez y Adolescencia y nuevas formas de familia”, pretendió recoger la percepción de los NNAs ecuatorianos acerca del concepto de familia y sus tipos, la calidad de las relaciones, los problemas, los mecanismos de resolución de conflictos (internos y externos), el ambiente y la dinámica familiar, la privacidad y los sentimientos causados por la ausencia de los progenitores.

Finalmente, la encuesta 46, “Violencia y seguridad en las escuelas”: indagó las opiniones de los NNAs sobre acoso, pandillas y violencia, formas de resolución de conflictos, con el fin de analizar la violencia individual y grupal dentro y fuera de las instituciones educativas y visibilizar, en ellas, la falta de mecanismos adecuados para intervenir y procesar los casos de violencia. (DNI - Ecuador, 2014)

Metodología de las encuestas: Se encuestaron personalmente un promedio de 1040 NNAs entre 6 y 17 años de edad, divididos por edades y sexo, de la Costa, Sierra y Oriente urbano, regiones que abarcan el 98,51% de la población nacional. Posteriormente se dio a conocer los informes descriptivos de los resultados a fin de cumplir con los compromisos establecidos en relación a las políticas públicas interinstitucionales.

Las encuestas se desarrollaron entre julio de 2007 hasta noviembre de 2009. (DNI - Ecuador, 2014)

2.2.2. ODNA - Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.

El Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia es un consejo ciudadano de carácter autónomo e independiente del sector gubernamental, integrado por líderes de distintos sectores del país. Su incidencia en el sector público se realiza desde una instancia política y otra técnica, a través cuatro áreas:

- Producción y difusión de indicadores sobre el cumplimiento de los derechos de la Niñez y Adolescencia.
- Vigilancia, mediante las veedurías ciudadanas, del cumplimiento de los derechos de la Niñez y Adolescencia.
- Incidencia en las políticas públicas para la asignación de recursos en favor de la Niñez y Adolescencia, por el cumplimiento de sus derechos.

- Promoción de la educación sobre el ejercicio de los derechos de la Niñez y Adolescencia.

Además de estas áreas, tiene como ejes los siguientes principios: interés superior del niño, no discriminación, el Niño sujeto de derecho y corresponsabilidad.

Cabe agregar que el ODNA cuenta con el apoyo de la Fundación Observatorio Social del Ecuador-OSE y UNICEF.

En las investigaciones que el ODNA se ha tenido en cuenta las opiniones de los NNAs del país, encuestados, como base técnica para la elaboración de planes, programas y proyectos en su beneficio. Tal es el caso de la Primera Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia de la sociedad civil realizada en el año 2010. (ODNA, 2014)

2.2.2.1. Primera Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia de la sociedad civil.

En el año 2010 el ODNA lidera la primera Encuesta Nacional de la Niñez y la Adolescencia como una necesidad de contar con información sistemática y de alta calidad para el monitoreo de los derechos de la Niñez y la Adolescencia, integrando la información obtenida a partir de las encuestas nacionales realizadas en el 2000 (Encuesta de Medición de Indicadores de la Niñez y los Hogares) y en el 2004 (Encuesta Nacional del Empleo y Desempleo).

Este proyecto requirió la integración directa de ODNA con el Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC y el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia – CNNA, contando con el apoyo de Plan Internacional, Save the Children, CARE, UNIFEM y UNICEF.

El universo incluyó 3.135 familias - hogares con NNAs menores de 18 años pertenecientes al Ecuador continental (excepto Galápagos).

Los objetivos de la encuesta fueron: Evaluar el cumplimiento de los derechos de los NNAs del Ecuador; monitorear la política pública de Niñez y Adolescencia a 20 años de la Convención de los Derechos del Niño, y medir el cumplimiento de la Agenda Social de la Niñez y Adolescencia del CNNA 2007 – 2010.

Las áreas en las que se englobó la información fueron: diversidad sociocultural, familia, entorno social de la infancia, educación, salud, protección y ciudadanía infantil;

y en lo que concierne a la participación de los NNAs, el bloque de Ciudadanía Infantil ofrece los datos del estado de participación social y en el gobierno estudiantil.

Metodología de la encuesta: Se elaboró un cuestionario con las siguientes secciones: datos de vivienda y del hogar, registro de los miembros del hogar, empleo y uso del tiempo, lengua y escolaridad, niñez y adolescencia, salud, cuidado de los niños y niñas menores de 5 años, vacunación, lactancia materna y complemento alimentario, salud reproductiva, maltrato y tiempo compartido con los padres, maltrato escolar y calidad educativa, convivencia y participación en el gobierno estudiantil, tiempo libre de la niñez, distancia social y participación, percepciones futuras y antropometría.

Se aplicó la encuesta tomando como informantes a los propios niños y niñas para las secciones que corresponden exclusivas de ellos.

Resultados de la encuesta en el área de Participación social: Según el informe que comprende los años 2004 a 2010, la participación de los NNAs en organizaciones formales e informales se incrementó en todo el país.

La organización informal, “la jorga” (grupo de amigos), es la principal forma de participación y expresión de la Niñez y la Adolescencia. El 44% de los niños y niñas del país, especialmente afroecuatorianos y costeños.

Los grupos deportivos son otra de las alternativas que más atraen a los NNA: el 31 % de los niños y el 19% de las niñas participan en estas organizaciones.

Los grupos religiosos integran al 20% de los NNA, especialmente de edad escolar, afroecuatorianos, blanco mestizos y costeños.

La participación de los NNA en organizaciones políticas, artísticas y ecológicas es mínima. En el Ecuador, menos de un niño por cada 100, participa en este tipo de asociaciones. Los grupos de ayuda social y políticos son menos frecuentes en la Amazonía que en la costa y la sierra.

Es un hecho que la participación social de los NNA del país depende de las diferencias étnicas; por ejemplo, la participación de la niñez indígena es mayor en grupos artísticos, musicales y de ayuda social que la de afroecuatoriana y mestiza. La participación de la niñez afroecuatoriana es mayor en la jorga y los grupos religiosos comparada con los demás grupos étnicos. Los niños blanco-mestizos son generalmente más activos en todos los espacios, exceptuando los espacios deportivos. (Escobar, 2010)

Resultados de la encuesta en el área de Participación en el gobierno estudiantil: Más del 80% de los NNA menciona tener gobiernos estudiantiles en sus unidades educativas; el 81 % dice que sus representantes estudiantiles escuchan sus opiniones para la toma de decisiones. El hecho de que haya mayor acceso a la educación incrementó la participación y es así que casi uno de cada diez NNA pertenece a esta estructura organizativa, aproximadamente el 23%.

Desde otra perspectiva, se observa que las diferencias étnicas y regionales influyen en la participación de los NNA en las directivas estudiantiles; así tenemos que, el 30% de los niños amazónicos, el 24% de los niños de la sierra, el 21% de los niños de la costa y el 26% de los niños indígenas hace parte de estas estructuras estudiantiles. (Escobar, 2010)

2.2.3. FONAP - Federación de Organizaciones por la Niñez y la Adolescencia de Pichincha.

La Federación de Organizaciones por la Niñez y la Adolescencia de Pichincha – FONAP, es una organización de segundo orden, sin ánimo de lucro y con finalidad social, conformada por seis asociaciones de familia (organizaciones de primer orden: (Asociación por un Futuro Mejor, Asociación Caritas Sonrientes, Asociación de Mujeres Trabajadoras por Nuestros Niños, Asociación Acción Solidaria por los niños, Asociación de Beneficiarios del proyecto Hogar campesino, Asociación Comunal Niños felices) y una asociación juvenil (Asociación Quito Juvenil). Integra a 3.040 familias localizadas en los cantones de Quito, Pedro Moncayo y Mejía, en la Provincia de Pichincha. Esta federación tiene su sede en Quito.

El objetivo de FONAP es: Mejorar las condiciones de vida de los NNA, jóvenes y sus familias a través de incidir en las políticas públicas que garanticen la garantía y el cumplimiento de sus derechos y de generar programas de desarrollo. Entre sus ejes transversales constan: la práctica de la solidaridad, el entusiasmo, el rigor y la responsabilidad.

FONAP ha desarrollado los Planes de contingencia y el Programa de clubes infantiles y recibe el apoyo de ChildFund, una organización internacional que representa

a la población excluida, gestiona la movilización y la participación de los miembros de las asociaciones a través de recursos y proyectos. (Toazo, 2014)

2.2.3.1. Proyecto de planes de contingencia.

El equipo académico de FONAP en articulación con la Secretaría Nacional de Riesgos, en apoyo a las 40 escuelas de las asociaciones afiliadas a FONAP, para la creación de los planes de contingencia para su funcionamiento (política de Estado), diseñó un programa de talleres que permitió identificar los riesgos a los que se ven expuestos los NNA, y las posibles acciones para hacerles frente.

Metodología de los planes de contingencia: Se inició con talleres lúdicos y recreativos en los que se utilizó material didáctico reciclable con recursos del entorno. Se involucró directamente a los NNA para identificar los riesgos, peligros y amenazas a los que se veían expuestos en su comunidad. Se acogieron sus ideas, propuestas, estrategias y acciones para enfrentarlos en caso de emergencia, propiciando un cierto nivel de sensibilización frente a los riesgos naturales más comunes. A partir de ello se hicieron simulacros en las escuelas que aportaron acciones y medidas posibles a tomar y se diseñó el plan de contingencia agregando las directrices de la Secretaría Nacional de Riesgos. Se conformaron brigadas (Primeros auxilios, Señalética, Evacuación) con la participación de estudiantes y docentes. (Moreno, 2014)

Resultados de los planes de contingencia: la participación de los NNA en este proceso fue significativo ya que permitió obtener información directa de los diversos riesgos que los NNA vivían en sus comunidades. Esta contribución les permitió reconocer su propia realidad y descubrirse capaces de actuar para prevenirlos.

Se logró que la opinión de los NNA fuera tenida en cuenta para el diseño de los simulacros y de los planes de contingencia de las escuelas; además, para articular acciones conjuntas entre estudiantes y profesores, ya que se trató de un proceso participativo y democrático. Obviamente, el grado de participación no fue del mismo nivel, pero integró a las 40 escuelas, respondió a una realidad y a un requerimiento por parte del estado.

2.2.3.2. Programa de clubes infantiles.

Desde el año 2006 los grupos juveniles que conforman la Asociación Quito Juvenil, con el apoyo de los comités comunitarios de adultos, han venido convocando a los niños y niñas de 5 a 12 años de las comunidades para conformar los clubes infantiles.

El universo es de aproximadamente 1000 niños y niñas organizados en 40 clubes infantiles, los cuales son acompañados por los jóvenes de los grupos juveniles de cada localidad.

Tal iniciativa busca fortalecer las relaciones interpersonales, promover la responsabilidad, la equidad de género y vivir el servicio a la comunidad desde el enfoque de derechos y bajo la metodología del aprender haciendo y aprender jugando.

Metodología de los clubes infantiles: Como se dijo, los clubes infantiles son orientados y acompañados por jóvenes que pertenecen a grupos juveniles, tanto asociados a la FONAP como no afiliados pero que reciben asesoría de la institución. Su trabajo se desarrolla desde el enfoque de derechos y utilizando del juego y las actividades lúdicas. Su costumbre es elegir y profundizar en un derecho cada mes. Las diversas actividades intentan promover la expresión de los niños y niñas en torno a la situación de los derechos en sus comunidades.

Se realizan también actividades deportivas, recreativas, culturales y de vinculación con otros clubes o grupos infantiles, para lo que se tiene en cuenta que cada niño y niña elige las actividades en las que quiera participar.

Igualmente se incentiva a los niños y niñas a vincularse con la comunidad a través de actividades conjuntas con los comités de adultos, mingas, reuniones y celebraciones.

Finalmente, de este proceso se obtiene la opinión, las ideas y el liderazgo de los NNA para participar en el Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia de Quito. (Toazo, 2014)

Participación de los clubes infantiles en el Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia: A pesar de la amplia población infantil a la que accede el FONAP, la participación en el Consejo Consultivo no representa a todos los niños y niñas de los clubes infantiles debido a que los cantones están lejos de Quito, sede del Consejo Consultivo; por tanto, se delegó a 20 niños y niñas para participar en las distintas

actividades programadas por COMPINA y el Consejo Consultivo y ser parte de la construcción de la “Agenda por nuestros derechos” incidiendo en la propuesta de políticas de protección de los NNA. (Moreno, 2014)

Resultados de los clubes infantiles: Se ha dado pie a un tipo de organización infantil liderada por jóvenes en cada sector en el que interviene el FONAP. Los niños y niñas han logrado integrarse en las acciones de promoción y garantía de sus derechos, lo cual ha significado conocerlos y transmitirlos a otros pares y a adultos cercanos. Además, ha sido posible mantener una dinámica de trabajo de carácter crítico, creativo, lúdico y de aprovechamiento del tiempo libre.

Es destacable la presencia de representantes de los clubes en la mesa del Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia, por mediación de los cuales fue posible que la opinión de un amplio número de NNA haya sido tomada en cuenta en la toma de decisiones y la elaboración de la “Agenda por nuestros derechos”.

2.3. Iniciativas de participación infantil desde las organizaciones del Estado.

A continuación se hace constar algunas iniciativas de procesos de participación infantil desarrollados por entidades oficiales, como son: el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA) y el Consejo Metropolitano de Protección Integral de la niñez y la Adolescencia (COMPINA). Dichos organismos han intervenido a través del apoyo y aprobación a la formulación de políticas públicas por parte de organismos de la sociedad civil, por medio de la instalación de mesas de opinión y decisión de la niñez y la adolescencia, y por la promoción de los consejos consultivos locales en diferentes regiones del país.

2.3.1. Ministerio de Inclusión Económica y Social.

El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) es un organismo del sector público de la República del Ecuador que se encarga de direccionar el plan estratégico del

Gobierno, en cuanto al tema de desarrollo integral y en equidad centrado en las personas, teniendo como base la Constitución de la República y principio del Buen Vivir.

Este ministerio tiene como lineamientos: el bienestar y el Buen Vivir como un bien público desde el ejercicio de la ciudadanía y clasificado por la diversidad de la población y sus necesidades específicas; las oportunidades para todos, especialmente para la población con mayores necesidades; la equidad como eje de la economía; recuperar al Estado como ente articulador, impulsador, rector y referente ético de las acciones públicas; y la corresponsabilidad como una participación que exige derechos pero también toma a cargo la vida de los beneficiarios, la familia y sus potencialidades. (MIES, 2014)

El MIES es el rector de la política social en cuanto a la participación inclusiva de la sociedad ecuatoriana. Ha venido planteando y estableciendo las bases conceptuales y políticas que permitan vigilar, promover y garantizar el desarrollo de las personas dentro de la sociedad. (Nastul, 2014)

En el tema de participación infantil, se ha fortalecido la política pública a partir de la Convención de los Derechos del Niño.

2.3.1.1 Fortalecimiento de la política pública en cuanto a la participación infantil.

Desde del año 2008, el MIES a través de la oficina de participación y teniendo en cuenta la nueva Constitución de la República del Ecuador (2008), el principio del Buen Vivir, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Código de la Niñez y Adolescencia (2003), el Plan Decenal de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (2004), y la Agenda Social de la Niñez y la Adolescencia (2007), inició un camino de reflexión y conceptualización sobre el ejercicio de ciudadanía de los NNA, partiendo del principio de que el Niño y la Niña es titular de derechos y responsabilidades, y por tanto, son ellos prioridad de la Constitución.

Este recorrido desembocó no solo en la formulación de políticas públicas, sino que permitió generar otra dinámica de organización al interior de los procesos de participación desarrollados por el ministerio, desde el enfoque de derechos, como nueva directriz para las rutas de intervención política y social.

Desde entonces el MIES – oficina de participación, ha visto la necesidad de informar, promover, vigilar y garantizar que la participación ciudadana sea coherente con

los principios estratégicos que como Ministerio se ha planteado; para esto, ha venido trabajando articuladamente con distintas instancias, organizaciones e instituciones públicas y particulares, en los gobiernos locales, juntas parroquiales y desde los programas Creciendo con Nuestros Hijos y los Centros Infantiles del Buen Vivir CIBV. (Nastul, 2014)

Una de las tareas significativas en cuanto a las bases conceptuales, ha sido fomentar una metodología que promueva una participación protagónica, en especial de los Adolescentes y Jóvenes; para esto el MIES desarrolló una estrategia de participación a través del proyecto “Formación Ciudadana Adolescente”.

2.3.1.2. Metodología experiencial a través del proyecto “Formación ciudadana adolescente”.

En el año 2012 el MIES lanzó el plan “Formación Ciudadana Adolescente” dirigida a 2.400 adolescentes entre 12 y 17 años de las 24 provincias del Ecuador. Esta propuesta tuvo como objetivo generar herramientas que permitirían el fortalecimiento de las diversas identidades, el buen trato en las relaciones sociales, la corresponsabilidad, la comunicación familiar, los mecanismos de participación ciudadana, la importancia de la corresponsabilidad y el control social.

El proceso se estructuró por etapas nucleadas en 7 talleres contenidos en 7 cartillas, con los siguientes temas: Enfoque sobre la adolescencia, Reconociendo nuestros entornos, Compartiendo y viviendo el buen trato, Empleo positivo del tiempo libre, Voluntades para la vida, Ejerciendo mi participación y Embarazo adolescente.

Esta labor impulsó, por otra parte, que los adolescentes pudieran aprender una metodología de trabajo para multiplicar lo aprendido, y a su vez, proponer otras iniciativas de organización y participación desde el contexto de cada uno; con este fin, cada taller planteaba la metodología (experiencial), con la cual incitó la generación de experiencias de transformación desde y para los adolescentes en territorio. (MIES, 2012)

La metodología experiencial para la participación: El proceso de formación para el ejercicio de la participación que el MIES ha venido desarrollando utiliza la metodología experiencial, que tiene 5 enfoques fundamentales: de derechos, de género, de territorio, de interculturalidad y de intergeneracionalidad.

En esta metodología se especifican tres momentos básicos:

Ver: Consiste en reconocer la realidad inmediata, ver los hechos concretos de la cotidianidad para tomar conciencia de ella. Esta concientización permite echar una mirada más amplia, profunda y real que ayudará a orientar las acciones de transformación de los problemas.

Juzgar: Se analizan los hechos de la realidad a través de documentos, marcos legales y conceptualizaciones teóricas, entre otras, para identificar lo que está ayudando o impidiendo a las personas alcanzar su desarrollo integral en la sociedad. Además de reconocer cuál es el estado de cumplimiento y garantía de los derechos y responsabilidades de los adolescentes y jóvenes en territorio.

Actuar: Se refiere a las acciones concretas de cambio que emergen del análisis de la realidad y de haber descubierto los aspectos necesarios y urgentes sobre los cuales incidir; significa un momento de compromiso personal y grupal que permite mayor protagonismo en la transformación del entorno.

Evaluar: Es tomar conciencia del proceso anterior para identificar aquello que hay que fortalecer, cambiar o mejorar, con el fin de dar mayor calidad al proceso de formación. (MIES, 2012)

Resultados del uso de la metodología experiencial: Se logró incluir a 2400 adolescentes en el plan de formación ciudadana, quienes a partir del uso de la metodología multiplicarían lo aprendido en sus contextos y a su vez, propondrían iniciativas de organización y participación desde la realidad de cada uno. (MIES, 2012)

Todo esto se ha replicado en otras iniciativas como son las consultas de opinión de los niños y las niñas, realizado por el MIES, sobre temas de su realidad e interés a través del proyecto “Mi opinión Sí cuenta”, liderado por la organización Derechos del Niño Internacional – Ecuador y con el apoyo del Instituto Nacional de la Niñez y la Familia – INNFA.

Cabe hacer alusión a algunos de estos procesos de consulta: “Los niños, niñas y adolescentes opinan sobre la situación del País”, “Escuelas y colegios amigos de las niñas, niños y adolescentes”, “Nuevas tecnologías de comunicación en la vida de los niños, niñas y adolescentes”, “Niñez y Adolescencia y nuevas formas de familia” y “Violencia y seguridad en las escuelas” (DNI - Ecuador, 2014). La información, sistematizada y

analizada por DNI- Ecuador, ha servido de base para la formulación de políticas públicas y la generación de proyectos en pro del bienestar integral de los NNA del país. (Nastul, 2014)

2.3.2. CNNA - Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia.

El Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia se actualmente está en transición hacia el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. Se trata del organismo responsable de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos consagrados en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Sus funciones son: formular, transversalizar, observar, seguir y evaluar las políticas públicas relacionadas con las temáticas de género, étnicas, generacionales, interculturales, discapacidades y movilidad humana. Para este fin se articulará con otras entidades y organizaciones especializadas en la protección de derechos en todos los niveles de gobierno. (CNII, 2014)

A partir de la Convención de los Derechos del Niño, el Estado (desde el CNNA) ha venido desarrollando algunas iniciativas de organización y participación de los NNA.

En 1996 y 2004 acontecen la primera y segunda consulta nacional de NNA, sobre temas de su interés, a partir de las cuales, se dan cambios políticos y culturales sobre el reconocimiento de sus capacidades. En 2005 se ratifica el Movimiento de NNA como coordinador y articulador de los espacios de participación, el cual, en articulación con diversas instituciones públicas y privadas, logra la aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia en 2003. En el 2006, con motivo a las elecciones presidenciales, se desarrolla la Campaña “Mírame a los ojos”; y en el año 2007 se conforma el primer Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia. Posteriormente se pone en marcha el proyecto “Mi futuro y mi presente en la Constituyente”, en el cual se vinculan los temas de la nueva Constitución. Se establece el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia SNDPINA, y se constitucionaliza el voto facultativo para adolescentes de 16 a 17 años. (CNNA, 2012)

Estos avances en términos de reconocimiento de los derechos y de la infancia como sujeto de derechos, han sido la brújula que ha orientado otras propuestas específicas para la promoción y garantía de la participación de los niños y las niñas, para su

visibilización y valoración de su palabra; de manera especial a través de los Consejos Consultivos de la Niñez y la Adolescencia.

2.3.2.1. Los Consejos Consultivos de la Niñez y la Adolescencia.

En julio de 2007 se creó el primer Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia, pionero en América Latina y en el mundo. En diciembre de 2009 se posicionó el segundo Consejo Consultivo que contó con la participación de 146 cantones; y en junio de 2012 se constituyó el tercer Consejo Consultivo con la participación de 180 cantones.

Los consejos consultivos de niñez y adolescencia son los espacios de participación para NNA de entre 8 y 18 años de edad, sin discriminación alguna, que desean expresar y compartir sus ideas, opiniones y ejercer su derecho a participar en la vida política, cívica y comunitaria del país. Actualmente, se encuentran conformados 191 consejos consultivos cantonales de niñas, niños y adolescentes. El consejo consultivo nacional está conformado por 96 consejeros nacionales de las 24 provincias del Ecuador, de los cuales 8, son coordinadores nacionales.

Las funciones del consejo consultivo son: Participar en la construcción y difusión de políticas públicas, leyes que les afectan, benefician o interesan de manera directa o indirecta; ser consultados ante las propuestas de cambios a políticas, leyes, resoluciones vinculadas con el ejercicio de sus derechos; elaborar participativamente propuestas referidas al ejercicio y garantía de sus derechos; promover la actoría efectiva de sus representadas y representados en el ejercicio de sus derechos; participar activamente en asuntos de interés comunitario que afecten a la niñez y adolescencia; promover el cumplimiento de derechos y políticas de niñez y adolescencia a través de los mecanismos de control social; fomentar la integración y organización de NNA a nivel parroquial, cantonal, provincial y nacional; promover la articulación y coordinación con otros Consejos Consultivos.

Metodología del consejo: Este proceso ha tomado en cuenta el enfoque de derechos, género, movilidad humana, territorialidad, edad, pueblos, nacionalidad, discapacidad y protección especial. Convocó a más de 1500 candidaturas en las 24

provincias del país y la participación de 5000 NNA, a través de las asambleas cantonales y provinciales.

A partir de ahí se han creado y operan 191 Consejos Consultivos de Niñez y Adolescencia en diferentes cantones del país. (CNNA, 2012)

Resultados de los consejos consultivos: Desde los consejos consultivos se ha dado respuestas a temas sobre derechos de NNA, rechazo a la baja en la edad de inimputabilidad para adolescentes en conflicto con la ley, prohibición para que niños y niñas menores de 12 años entren a espectáculos taurinos donde el espectáculo termina con muerte del animal, incidencia en la ley de comunicación con relación a los NNA y la regulación de contenidos de violencia en los medios de comunicación, elaboración de las agendas sobre derechos, protección y visibilización de los NNA, y mayor intervención de los mismos en los procesos de toma de decisiones. (CNNA, 2012)

2.3.2.2. Campaña “Mírame a los ojos y dime si eres capaz de construir un mundo del tamaño de nuestros sueños”.

En el año 2006 el Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes, basado de la II Consulta Nacional y en el proceso de diferentes grupos y organizaciones de Niñez y Adolescencia, se propuso posicionar las demandas y exigencias resultantes de la consulta realizada a los niños, niñas y adolescentes con la campaña “Mírame a los ojos”.

Dicha consulta consistió en recoger la opinión de los niños, niñas y adolescentes sobre los temas de interés y problemas que les afectaba directamente (en el marco de las elecciones presidenciales) para transmitirlos, a través de una agenda, a los partidos y movimientos políticos, con el fin de exigir el cumplimiento de los derechos consagrados en la Constitución política de la República, la Convención de los Derechos del Niño, y el Código de la Niñez y Adolescencia.

Se pretendía, así (...) posicionar la Agenda política de los NNA del Ecuador, en el proceso electoral, asegurando su vocería política como actores válidos y legítimos respecto de sus demandas e intereses para la garantía de sus derechos. (CNNA, 2012)

Metodología de la consulta: La Agenda se estructuró en base al cumplimiento y garantía de los derechos de Educación, Salud, Protección y Participación en el país, con

el fin de establecer las propuestas para alcanzar su cumplimiento. Además, se definieron las siguientes peticiones de los NNA: educación de calidad gratuita para todos y todas, servicios básicos de salud para todos y todas, protección y atención frente a todas las formas de violencia en contra de sus derechos, participación para asegurar la ciudadanía, la vigilancia y la exigibilidad de sus derechos.

Resultados de la campaña: se logró captar la opinión de los NNA para la elaboración de la Agenda política de los Niños, Niñas y Adolescentes del Ecuador, en torno a los temas más relevantes sobre derechos, los cuales se quería posicionar ante los diferentes partidos políticos y candidatos presidenciales. Tal iniciativa tuvo incidencia en la medida en que por primera vez se tomó en cuenta la opinión de los niños y las niñas en las posibles decisiones, en el marco de la elaboración de proyectos de gubernamentales.

2.3.3. COMPINA - Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia.

El Consejo Metropolitano de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia COMPINA, es un espacio deliberativo, integrado por representantes del Estado y la sociedad civil. Por el Estado se encuentran: el Alcalde de Quito (Presidente de COMPINA); y un miembro de: la Comisión de Igualdad, Género e Inclusión Social; la Secretaría de Inclusión Social MDMQ; la Coordinación Zonal 9 MIES; las Juntas Parroquiales de la jurisdicción; la Coordinación Zonal 9 de Salud y la Secretaria de Ordenamiento Territorial del MDMQ. Por la sociedad civil participa un miembro de: la Asociación Fe y Alegría, la Fundación Nuestros Jóvenes, la Fundación Niñez y Vida, el Centro del Muchacho Trabajador, la Fundación Integral a favor de la Vida, la Defensa de los Niños Internacional y la Fundación Ayudemos a Vivir.

La misión de COMPINA es: proponer, apoyar, vigilar y exigir el cumplimiento de las políticas públicas y promover la articulación y funcionamiento del Sistema de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia del Distrito Metropolitano de Quito. Entre de sus funciones estratégicas se encuentra la de promover la conformación del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de Quito como un espacio directo de ejercicio de la participación y ciudadanía de los mismos.

2.3.3.1. Consejo Consultivo de la Niñez y la Adolescencia de Quito.

En el año 2006 y con fundamentos en el Código de la Niñez y la Adolescencia y de la Ordenanza Metropolitana 202 que articula el funcionamiento del Sistema de protección Integral a la Niñez y Adolescencia, se convoca a las entidades públicas y privadas que atienden NNA en la ciudad de Quito, con el fin de propiciar su participación a través del Consejo Consultivo, como instancia adscrita al COMPINA.

El Consejo Consultivo es un espacio de participación, formación, construcción y ejercicio de ciudadanía de los NNA, goza de autonomía funcional y trabaja con el enfoque de derechos y bajo el principio de protección integral.

Está integrado por NNA representantes de diferentes instituciones, organizaciones, barrios, clubes, gobiernos estudiantiles y espacios cotidianos de socialización de NNA en las territorialidades de las administraciones zonales, quienes interactúan con el COMPINA para la definición, elaboración, vigilancia y evaluación de las políticas de atención a la Niñez y la Adolescencia. Es un espacio en el que ellos y ellas pueden opinar, expresarse, hacer propuestas y concretizarlas. (Proaño Sylvia, 2008)

El trabajo del Consejo Consultivo se ha desarrollado mediante procesos sostenidos de participación desde el año 2011 y a través de programas de formación ciudadana en derechos humanos, identidad, cultura de paz, derechos sexuales y reproductivos, entre otros. Ha propiciado alianzas estratégicas con entidades públicas, privadas, instituciones educativas y universidades con las que ha conformado la mesa de participación, la cual acompaña y gestiona sus propuestas. (COMPINA, 2014)

Integran el Consejo Consultivo, delegaciones de NNA de: Centro del Muchacho Trabajador-CMT, Asociación Quito Juvenil – AQJ, Federación de Organizaciones por la Niñez y Adolescencia de Pichincha – FONAP, Asociación Solidaridad y Acción - ASA, Escuela de Ciudadanía de Adolescentes, Aldeas Infantiles SOS, Sistema de Orquestas y Coros de Acción Social por la Música - FOSJE, Escuelas vinculadas a Plan Internacional y Fundación para la Infancia y Comunidad –FUNDIC. (COMPINA, 2014)

Las funciones del Consejo Consultivo son: Recoger las inquietudes, necesidades, sugerencias, propuestas, reclamos, exigencias y opiniones de los NNA, en torno a temáticas y situaciones que les afectan positiva o negativamente; interactuar con el

COMPINA para que las sugerencias, propuestas y requerimientos de los NNA se concreten en políticas públicas; realizar pronunciamientos públicos frente a temáticas que competan a la niñez y Adolescencia; coordinar propuestas y actividades planteadas desde los espacios de participación de las administraciones zonales; y participar en los procesos de rendición de cuentas.

Metodología del Consejo Consultivo: Cada organización e institución vinculada a COMPINA realiza procesos internos de participación con los NNA con el objetivo de identificar inquietudes, necesidades, sugerencias, propuestas, reclamos, exigencias y opiniones de los mismos, en torno a temáticas y situaciones que les afectan positiva o negativamente en su territorio. Seguidamente se eligen voceros que representen a la población infantil y adolescente (aproximadamente 100 NNA). De este ejercicio de escucha y participación de los voceros surgen los temas, aspectos o problemáticas más relevantes a tener en cuenta para la elaboración del Plan Operativo Anual.

El Consejo Consultivo con ayuda de COMPINA, elabora el POA y se pone en marcha dicho plan. La tarea siguiente de COMPINA es gestionar y facilitar los medios y los recursos para que las propuestas del POA y de las instituciones sean viables y se puedan realizar. El POA se concreta en talleres, charlas, encuentros de reflexión, deportivos, culturales y de compartir experiencias, que se llevan a cabo el último sábado de cada mes desde las 9h00 hasta las 12h30. Para la evaluación y vigilancia del POA se realizan Asambleas Generales cada 6 meses. (Pazmiño, 2014)

Resultados del Consejo Consultivo: Mayor incidencia sobre las políticas públicas para generar cambios en cuanto a: medios de transporte, horarios escolares, señalética, control de accesos y salidas, tarifas y seguridad integral en los sistemas de transporte. Participación significativa en la elaboración y difusión de la “Agenda por nuestros Derechos” aprobada en Asamblea General del 10 de mayo del 2014, dirigida al Alcalde de Quito, para garantizar los derechos de los NNA de la ciudad. Fomento de espacios de diálogo entre actores (NNA y sociedad civil) para expresar realmente las opiniones e ideas, promoción de veedurías ciudadanas de NNA, construcción de los programas de los Centros de Desarrollo Comunitario con el aporte de los jóvenes y creación de lugares recreativos adecuados para los más pequeños. Mayor concientización sobre la difusión, respeto, promoción y garantía de los derechos de los NNA, e instalación del tema en

escenarios escolares para la generación de programas internos y de veedurías escolares. (COMPINA, 2014) Vinculación con experiencias de participación de NNA, a través de proyectos como: “Escuela de formación ciudadana”, “Adolescencia, Democracia, Participación 2013”, “Fortalecimiento de los espacios de participación de NNA en el Distrito Metropolitano de Quito”. En estos procesos se trabajaron temáticas de género, participación, ciudadanía, Código de la Niñez y Adolescencia, deberes, derechos, culturas urbanas, planificación, organización juvenil, cultura de paz y no violencia, incidencia política, derechos sexuales y reproductivos, derechos juveniles. (COMPINA, 2013)

2.4. Análisis del nivel de participación infantil a partir de las iniciativas de las organizaciones eclesiales, de la sociedad civil y particular, y del Estado.

El cambio significativo de perspectiva en torno a la concepción de infancia, gracias a la Convención de los Derechos del Niño en 1989, marcó en Ecuador el inicio de un proceso que ha direccionado las diversas intervenciones por parte de las organizaciones eclesiales, de la sociedad civil, particular y del estado; lo que ha implicado a su vez, la participación de diferentes instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales, en torno al tema de la Niñez y la Adolescencia.

En 1990 el estado ecuatoriano firma y ratifica la Convención (primer país latinoamericano en hacerlo), siendo éste el punto de partida para el reconocimiento legal de la infancia como sujeto de derechos; sin embargo, en la práctica -25 años después de la Convención- persisten acciones que entorpecen el pleno ejercicio del derecho a la participación de los niños y las niñas, como actores y protagonistas en la construcción de ciudadanía. El adultocentrismo sigue siendo el ethos cultural predominante y la manera más cotidiana en las formas de relación entre la infancia y la sociedad.

Algunos hitos en cuanto a políticas públicas en favor de la infancia como el Código del Menor (1992), la ratificación de los NNA como sujetos de derechos e interés superior del Estado en la Constitución de 1998, la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el 2003, el Plan decenal de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia en el 2004, la promoción de la Agenda Social de la Niñez y la Adolescencia

en el 2007, la creación de los Consejos Consultivos de la Niñez y la Adolescencia en el 2007, y la declaración de los NNA como prioridad de la Constituyente en el 2008, han sido necesarios para garantizar el desarrollo integral y el ejercicio pleno de los derechos y la participación de los NNA (MIES, 2012); sin embargo, estos antecedentes han estado marcados por el ausentismo y el silencio del Estado frente a situaciones de marginación de los NNA, a quienes se les ha negado la posibilidad de tener una voz más incidente en la toma de decisiones dentro de los diversos foros públicos.

Los avances y desarrollo de las políticas e iniciativas aquí expuestas, mayoritariamente han sido mérito de las diversas organizaciones eclesiales y sociales, las cuales a través de un trabajo silencioso, constante y significativo, han logrado posicionar el discurso de los derechos de la Infancia y de visibilizar la realidad de los NNA en los escenarios de decisión.

En este orden, lo manifestado en cuanto a las iniciativas de algunas de las organizaciones eclesiales (que por cierto es reducida) nos indica que el nivel de participación de los NNA está ligado a los procesos de evangelización, en los cuales se busca posicionar a la persona en el centro de los mismos, con el fin de mejorar la calidad de vida y de proponer nuevas formas de relación; sin embargo muchos de estos proyectos de participación tienen una marcada línea proteccionista y en algunos casos gira en torno a la figura del animador, pastoralista o educador, lo que demuestra que la figura adultocéntrica sigue siendo determinante.

En cuanto a las iniciativas de las organizaciones sociales y particulares (que también son pocas), se detecta la importancia que han tenido los instrumentos de consulta (encuestas de opinión) y las temáticas de interés, para lograr obtener de primera mano la opinión de los NNA, ya que ha permitido identificar que los niveles de participación más significativos suceden en las prácticas cotidianas y sencillas como la jorga, y demás formas de participación según la región y el grupo étnico. Esto implica llegar a comprender que no todos los niños y niñas participan de la misma manera aunque tengan las mismas oportunidades, experiencias y contextos. Los resultados de opinión de los NNA han sido relevantes en la elaboración de políticas públicas, aunque se trata de respuestas generalizadas que no necesariamente incluyen la voz de los NNA, pero que toman en cuenta situaciones similares que afectan e influyen en otros grados de participación y desarrollo. De la misma manera, tener una visión de los NNA no indica

que el nivel de participación sea óptimo, ya que son procesos que han sido creados para momentos específicos.

En cuanto a las organizaciones del estado, aún se percibe débil el nivel de participación de la infancia. Se ha trabajado en políticas públicas, pero no en procesos concretos de ejercicio del derecho a la participación. Las iniciativas que aquí se exponen no revelan un dato sobre el nivel de participación, pero indican la fragilidad de ésta en torno a las oportunidades y espacios de participación. Se valora la creación de escenarios como los Consejos Consultivos de la Niñez y la Adolescencia, porque han representado el canal a través del cual diferentes organizaciones de NNA han podido exponer sus ideas para la intervención directa en la formulación y de políticas en favor de sus derechos. Es cuestionable que todo un organismo del estado, como es el MIES y su oficina de participación, no cuente con una información sistematizada sobre el estado de la participación de los NNA. Esto indica que el discurso es medianamente claro y está sostenido por los instrumentos jurídicos, pero en la práctica ignora a la Infancia como sujeto social de derechos.

Para finalizar, se puede decir que las evidencias transcritas en este capítulo sobre las iniciativas de participación, no son ni suficientes ni las más significativas; de todos modos, permiten identificar tres aspectos importantes a la hora de reconocer el nivel de participación de los NNA en Ecuador. En primer lugar, que la figura del adulto sigue siendo predominante en la comprensión y en la práctica de la participación infantil, por su visión paternalista y proteccionista. En segundo lugar, que existen instrumentos sociales y jurídicos que visibilizan a la infancia como sujeto social de derechos; sin embargo, no ha logrado permearse en escenarios como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, legitimando nuevamente el poder del adulto. En tercer lugar, que la voz de los NNA sigue siendo silenciada, y su opinión incide solo en casos específicos para la toma de decisiones; es decir que en la mayoría de los casos se llega al nivel de escucha, pero no de aceptación y valoración de la opinión como un medio para alcanzar la transformación de prácticas que permitan el desarrollo integral de los NNA.

2.5. Realidad de la Comunidad de la Cooperativa de vivienda Luz y Vida, sector San José de Morán – parroquia de Calderón – Quito.

La información sobre la realidad de la comunidad de Luz y Vida, lugar donde se realizó la investigación, se obtuvo de las entrevistas a distintos líderes de la comunidad desde el rol que cada uno desempeña dentro de la misma. Cabe resaltar que estos datos son muy valiosos porque son ellos quienes han visto el camino de la comunidad.

Los informantes son:

- Padre Giovanni Olivato, sacerdote misionero de “Fidei Donum” de la diócesis de Padua (Italia), párroco de la Parroquia Eclesiástica “María, Estrella de la Evangelización”.
- Señorita Cecilia Soto, licenciada en Turismo Ecológico, ex promotora cultural de la Biblioteca “Atenas”, agente de pastoral, docente de Ciencias Naturales y animadora de la pastoral juvenil.
- Señorita Rocío Parreño, licenciada en Educación General Básica, ex directora de la guardería “Padre Luis Vaccari” y del centro de apoyo escolar, actual directora de la extensión 42 de Luz y Vida de Irfeyal.
- Señor Marco Paredes, psicólogo, coordinador pedagógico de la extensión 42 de Luz y Vida de Irfeyal.
- Señor John Farinango, magister en Sistemas, agente de pastoral y animador de la pastoral juvenil.
- Señora Verónica Sevillano, socia de la cooperativa, secretaria de la cooperativa de vivienda Luz y Vida.
- Señor Byron Jumbo, ingeniero de Sistemas, ex animador de pastoral juvenil, socio de la cooperativa de vivienda.
- Hno. Giovanni Velasco, licenciado en Educación, ex director de la extensión 42 de Luz y Vida de Irfeyal, educador voluntario del Centro de apoyo escolar y catequista.
- Padre Nelson Cumbal, sacerdote diocesano, ex animador de pastoral.

Cuenta con algunas rutas de acceso, como son: la vía directa desde Carapungo, el ingreso por San Juan que viene de Zabala y el acceso por la autopista Manuel Córdova Galarza que viene de Pomasqui.

Los recursos se han conseguido a través de la autogestión de los socios y con el apoyo de algunas instituciones como Plan Internacional, los Hermanos Maristas, los Misioneros de Padua y el Municipio de Quito.

Luz y Vida es uno de los 60 (entre barrios y conjuntos) que conforman la parroquia eclesiástica “María Estrella de la Evangelización.

2.5.2. Aspecto social.

Luz y Vida está conformada por población migrante (mestiza, afrodescendiente e indígena) de las provincias de Imbabura, Loja, Riobamba, Cañar. Se destaca la fuerte presencia de afro-ecuatorianos, especialmente de la provincia de Imbabura; una pequeña proporción proviene de Esmeraldas.

Aproximadamente son 1200 familias para un total de unas 5000 personas, organizadas en torno a la cooperativa de vivienda.

Debido a su lugar de procedencia los habitantes se han ido agrupando alrededor de sus costumbres, intereses y necesidades, por lo cual se han formado grupos por sectores, especialmente entre los afro-ecuatorianos.

La población llegó al sector como una alternativa para obtener un terreno para poder construir y por las facilidades económicas para pagar un arriendo. A lo largo de estos años se han ido organizando para conseguir los servicios básicos de: agua, luz, alcantarillado, teléfono, adoquinado, veredas y la adecuación de algunos espacios comunales.

Por su ubicación geográfica el barrio no es de fácil acceso: sin embargo, con el tiempo ha mejorado el transporte público. Actualmente existen dos cooperativas de transportes Transporsel y Kinara; el servicio no es muy bueno e incluso ha habido accidentes.

2.5.2.1. Organización de la comunidad.

Existen dos formas de organización fuertemente marcadas, con trayectorias paralelas y compartidas, son: la Cooperativa de Vivienda Luz y Vida y la Parroquia María, Estrella de la Evangelización.

La cooperativa de vivienda Luz y Vida: La comunidad se organiza a través de la cooperativa de vivienda, cuya directiva elegida democráticamente, está conformada por una asamblea general, un presidente y dos consejos:

La Asamblea general, es la máxima instancia y autoridad. Está constituida por 1020 socios, siendo este espacio de participación el momento en el que todos los procesos de planificación, desarrollo y evaluación se aprueban y desaprueban. Se realizan dos asambleas al año, en las cuales participan entre 400 a 500 socios.

El presidente de la cooperativa, es el señor Luis Santacruz, quien preside la asamblea y acompaña los consejos administrativos y de vigilancia.

El consejo administrativo, se encarga de organizar y planificar todo lo que se va gestionar en cuanto a obras y presupuesto. Hacen parte de éste, el señor Martín Vaca (gerente), la señora Verónica Sevillano (secretaria) y nueve socios que apoyan y los procesos.

El consejo de vigilancia, vigila y supervisa que todo lo que el consejo de administración haya planificado se cumpla de manera correcta y a tiempo. Está conformado por la señora Blanca Herrera (presidenta), la señora Sandra Cusi (secretaria) y tres socios de apoyo.

Dentro de las funciones de la cooperativa se encuentran, la administración de los recursos propios y públicos, la venta de lotes, la organización comunitaria para la terminación de los servicios y espacios comunes, sociales, deportivos, ecológicos, de capacitación y seguridad ciudadana, y el mantenimiento de la infraestructura del barrio.

Actualmente se encuentra en marcha la planificación del proyecto de un centro de desarrollo integral para la puesta en marcha de la “Fábrica de la inteligencia”, la cual está patrocinada por Plan Internacional y dirigido a los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje.

La cooperativa cuenta con un espacio común en el que se encuentran las oficinas administrativas y la casa comunal en la que realizan las asambleas, eventos sociales y familiares, los encuentros del grupo 60 y piquito, el programa Caminando con Nuestros Hijos (MIES), el grupo folclórico, la liga de fútbol y velorios, entre otros. Este espacio funciona de martes a sábado de 9h00 a 16h00.

La parroquia Eclesiástica “María, Estrella de la Evangelización”: Hacia los años 90 llegaron a la comunidad los sacerdotes misioneros de Padua (Italia) Fidei Donum, en cabeza del Padre Luis Vaccari, iniciando un proceso de organización a través de las actividades pastorales de la parroquia.

Este organismo parroquial ha intervenido en el desarrollo de la comunidad a través del apoyo a las actividades de la cooperativa de vivienda, pero de manera especial por medio de los distintos grupos pastorales como son: catequesis, grupo juvenil, grupo de monaguillos, grupo de familias, grupo de años dorados (adultos mayores), grupo de Caritas parroquial, grupo de ministros de la eucaristía, ministros de la palabra, movimiento Juan XXIII, plan materno infantil, centro de desarrollo infantil CIBV, Legión de María, Comunidad de evangelización parroquial – grupo bíblico (Cepa), consejo pastoral, consejo de asuntos económicos, Hermanos Maristas y Hermanas Siervas de Jesús.

A lo largo de este tiempo se ha venido vinculando a la comunidad a estos diferentes grupos con el fin de promover los valores cristianos y de responder a las necesidades que presentan las familias, en torno al tema de la fe, la educación, el cuidado y protección en especial de los niños y las niñas.

Este proceso se ha desarrollado con el apoyo de laicos comprometidos de la parroquia, la Comunidad de Hermanos Maristas y la Comunidad de las Hermanas Siervas de Jesús.

Otras formas de organización: Existen diferentes grupos en la comunidad, como son: grupos deportivos (fútbol y ecuavoley), religiosos (parroquia católica, comunidades

religiosas y movimientos evangélicos), artísticos (danza, hip hop, zanqueros y grafiti), educativos (Escuela Luz y Vida) y de apoyo y protección (Guardería Luz y Vida y Centro de Apoyo escolar).

2.5.2.2. Algunos problemas sociales.

No existen espacios reales de participación ciudadana; las asambleas de la cooperativa se desarrollan cada seis meses, y no todos participan, lo que genera una desarticulación de las relaciones comunitarias. En el caso de la parroquia, los grupos son oportunidades de inclusión social; sin embargo, el enfoque religioso, hace que no todos se involucren de manera activa, ya que los procesos están determinados por los proyectos de evangelización.

Existe desestructuración familiar. No se perciben vínculos fuertes y estables que permitan un desarrollo integral de los miembros de la familia, llegando a situaciones de violencia intrafamiliar y desprotección.

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se encuentran solos y en la mayoría de los casos, en casa o en la calle, lo que ha generado el aumento de casos de drogadicción, violencia, inseguridad, abuso sexual y pandillismo (Ñetas y MKS); igualmente se detectan casos de embarazo adolescente y poco interés en la planificación familiar. Son muchos los casos de madres solteras y de abandono de los hijos.

2.5.3. Aspecto económico.

A nivel general se trata de familias de nivel socioeconómico medio-bajo que han migrado a Quito buscando nuevas oportunidades de trabajo para asegurar una estabilidad de vida.

Existen pocas fuentes de trabajo. Entre los negocios están talleres de metal-mecánica, tiendas de víveres, talleres de costura, locales de internet y cabinas telefónicas, peluquerías, panaderías, farmacias, papelerías, bazares, bloqueras y carpinterías, entre otros. La mayoría de las personas se ven obligadas a desplazarse al centro de la ciudad para trabajar como obreros en fábricas, albañiles, comerciantes, choferes, taxistas, servicio doméstico, vendedores ambulantes, estilistas, mensajeros, ayudantes de oficina y algunos profesionales en diversas áreas.

Generalmente en las familias trabajan los dos esposos o las madres cabeza de hogar. Sus ingresos son el sueldo básico, lo cual determina una vida sencilla, con lo indispensable para vivir. Algunas familias se sustentan con las remesas que reciben de familiares que han emigrado a otros países.

El CIBV “Padre Luis Vaccari” emplea algunas mujeres de la comunidad que trabajan como educadoras de los niños y las niñas, en la preparación de los alimentos y en los servicios generales.

2.5.4. Aspecto educativo.

Debido a la migración de sus pueblos de origen y a la necesidad de trabajar para sobrevivir, el nivel educativo de los adultos cabeza de hogar, es bajo; en su mayoría solo han cursado la primaria y en algunos casos el bachillerato; son muy pocos los que tienen estudios técnicos y universitarios.

En el caso de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes, todos están vinculados al sistema educativo, la mayor parte en las instituciones fiscales y unos cuantos en instituciones particulares.

El barrio cuenta con algunas instituciones educativas formales e informales, como son:

2.5.4.1. Escuela fiscal Luz y Vida.

Fue fundada por la cooperativa de vivienda. Trabaja en dos jornadas. Va desde de educación parvularia hasta décimo de básica. Es una institución fiscal que es dirigida por el Magister Marco Cueva.

El nivel académico de la institución no es muy bueno debido a que los procesos pedagógicos y didácticos no responden a las necesidades de los estudiantes; se continúan con prácticas conductistas y tradicionales en las que prima el desarrollo de los contenidos, la memorización y las tareas; se percibe violencia escolar entre pares, problemas de conducta y formas de castigo y corrección agresiva por parte de los maestros.

No se cuenta con suficiente material de apoyo a nivel didáctico, bibliográfico y tecnológico que mejore la calidad de las clases. En general las aulas son amplias y con mobiliario en buen estado.

Existen problemas de relación entre la comunidad del barrio y el directivo de la institución, por la manera en la que se dirige y gestiona la escuela y por la poca vinculación de la misma con la comunidad.

2.5.4.2. Centro Integral del Buen Vivir “Padre Luis Vaccari”.

Fue creado con la finalidad de brindar protección y cuidado a los niños del sector debido a que sus madres tienen que salir a trabajar y pasan todo el día fuera de casa. Es una institución financiada por el MIES, con el aporte de los padres de familia y la parroquia María, Estrella de la Evangelización para los gastos de mantenimiento de la infraestructura, equipamiento, material didáctico, alimento y sueldo de las educadoras y personal de servicio.

Esta institución brinda su servicio a 100 niños y niñas de 6 meses a 3 años, y busca que reciban el cuidado, la atención y la educación integral y adecuada de acuerdo a su edad, a través de una alimentación apropiada, de las intervenciones pedagógicas de las profesoras y de los organismos de salud.

2.5.4.3. Plan materno infantil.

Es un proyecto destinado a las madres en gestación o con hijos menores de 5 años, en el que se ayuda y orienta a las madres para que realicen su papel de la manera más adecuada; se les dan pautas de alimentación sana, cuidado y lactancia; también se imparten talleres sobre diferentes temas y oficios que pueden ser de utilidad para adquirir un mejor empleo.

2.5.4.4. Centro de apoyo escolar.

Es un programa creado por la parroquia María, Estrella de la Evangelización, con el fin de brindar alimentación, apoyo en las tareas y refuerzo escolar a 100 niños y niñas del barrio, quienes estudian en diferentes escuelas del sector, y que por ausencia de los padres de familia no tienen acceso a este tipo de acompañamiento en sus casas. El trabajo de acompañamiento y asesoría de tareas lo realizan personas voluntarias del sector, entre ellos, agentes de pastoral, educadores y jóvenes universitarios. La dirección está a cargo

de la psicóloga Tania Revelo y el proyecto es supervisado por el párroco, el padre Geovanni Olivatto.

El proyecto se desarrolla de lunes a viernes de 13:00 a 17:00, y es financiado por la parroquia y el aporte de los padres de familia.

2.5.4.5. Instituto Radiofónico Fe y Alegría, extensión “Luz y Vida”.

Este programa educativo se inició en la comunidad de Luz y Vida, aproximadamente en el año 2000. Se trata de una propuesta educativa para la formación integral de adultos, madres y padres de familia con el sistema distancia-presencia: los estudiantes desarrollan las actividades académicas en casa y el sábado reciben tutoría y evaluación por parte de las personas encargadas de cada materia. Desde su inicio estuvo coordinado por los Hermanos Maristas; actualmente lo dirige la licenciada Rocío Parreño y el psicólogo Marco Paredes, quienes son profesionales moradores de la cooperativa.

Irefeyal es parte del Movimiento Internacional de Educación Popular Integral Fe y Alegría, organización sin fines de lucro y patrocinada por los padres Jesuitas en el Ecuador. Busca formar actitudes nuevas y valores como: solidaridad, responsabilidad, sentido cívico, conciencia crítica y búsqueda de la excelencia académica; factores que ayudarán a mejorar su calidad de vida.

El programa acoge a 130 personas del sector, de 15 años en adelante, y está orientado por personas voluntarias (educadores, técnicos, universitarios, etc.) quienes realizan tutorías con sus respectivas evaluaciones de acuerdo a los requerimientos académicos del ministerio de educación.

El nivel académico es medio bajo, debido a que los estudiantes son en general padres y madres de familia que dejaron de estudiar hace muchos años y trabajan durante todo el día y en la noche se dedican a las labores del hogar; esta situación disminuye el tiempo y la calidad de estudio. Se perciben dificultades a nivel de comprensión lectora, déficit de atención, aprendizaje de lengua extranjera, profundización de los temas que se desarrollan y articulación entre la práctica y la teoría.

2.5.4.6. Campamento infantil de verano.

Es un proyecto recreativo, lúdico y educativo dirigido a los niños y niñas de 9 a 13 años. Se ejecuta durante dos semanas en el tiempo de verano (mes de agosto). Es planificado, coordinado y desarrollado por un equipo de agentes de pastoral de la parroquia María, Estrella de la Evangelización y un grupo significativo de jóvenes de la comunidad quienes prestan sus servicios como animadores de los grupos del campamento. Busca generar experiencias de esparcimiento, aprendizaje, recreación y aprovechamiento del tiempo libre, a partir de actividades grupales e individuales que responden a temáticas diferentes.

Los temas hacen parte del abanico de intereses, necesidades y problemas que presentan los niños y las niñas de la comunidad. Cada año se acoge a un aproximado de 150 niños y niñas del sector.

2.5.4.7. Otras iniciativas educativas.

Son las siguientes: el campamento infantil del municipio de Quito que se extiende a todos los barrios del sector de San José de Morán; algunos talleres (karate, ajedrez, danza, manualidades, etc.) realizados a lo largo del año, dirigidos niños, niñas, jóvenes y adultos, coordinados por la Cooperativa y financiados por Plan Internacional.

Si bien es cierto todas estas propuestas buscan responder a las necesidades educativas de los habitantes de la cooperativa -en especial de la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes- se percibe que el nivel y calidad educativa en general son bajos: en primer lugar, por la insuficiencia de instituciones, por los métodos didácticos utilizados y por los recursos; en segundo lugar, por las escasas iniciativas y motivación de los padres de familia para el acompañamiento en los procesos y orientación de sus hijos, esto debido a falta de conocimiento y tiempo. Tal situación ha obligado a dejar en manos de terceros la educación de los hijos o en su defecto al descuido de los mismos.

Por otra parte, algunos padres de familia buscan otras instituciones para la educación de sus hijos, lo que implica movilización, gastos e inseguridad

Se dan casos de jóvenes que, por las condiciones económicas de sus familias, tienen que abandonar sus estudios para ponerse a trabajar, lo cual genera aumento en la tasa de deserción escolar y por ende del nivel académico del barrio.

Finalmente, existe el interés de los jóvenes por ingresar a pregrados en la universidad del estado. Quienes no han podido acceder a ella inician programas académicos en instituciones técnicas y tecnológicas de categoría inferior, ya que son las que se acomodan a sus presupuestos.

2.5.5. Aspecto político.

Son pocos los espacios de participación comunitaria para los infantes, los jóvenes y los adultos. El único espacio organizado son las reuniones de los socios de la Cooperativa Luz y Vida, en las cuales tratan temas en torno a las necesidades que surgen en la vida del barrio. Adicionalmente, desde la cooperativa se realizan mingas para el mantenimiento de las áreas comunes y actividades culturales y de integración.

La parroquia María Estrella de la Evangelización está organizada por grupos pastorales que buscan atender a las necesidades de las personas de toda la parroquia de San José de Morán; a través de estos grupos se generan espacios de participación de niños, niñas, jóvenes y adultos.

Tanto la escuela como la guardería y el centro de apoyo escolar realizan reuniones informativas y de organización con los padres de familia de los niños y las niñas que pertenecen a estos organismos.

No hay presencia de grupos o movimientos políticos organizados; su presencia se reduce a las campañas políticas con vista a las elecciones, lo que hace que las personas se adhieran al partido de turno por los pocos beneficios materiales que pueden conseguir al prometer su voto. Esto se debe a la poca conciencia crítica sobre la importancia de la participación y la toma de decisiones, en este caso a través del voto popular y de la incidencia en la formulación de políticas públicas que beneficien a la comunidad.

La liga deportiva de fútbol es una forma de participación de la comunidad, ya que se programan y ejecutan los campeonatos masculino y femenino. Generalmente estos encuentros se llevan a cabo los días domingos, lo que se convierte en un alternativa de aprovechamiento del tiempo libre y de salida recreativa familiar.

Otro escenario de participación es el grupo de adultos mayores (60 años en adelante) “Años dorados”, quienes se reúnen los miércoles para vivir la Eucaristía, recibir un alimento y participar en talleres sobre el cuidado de la salud, aeróbicos y para planificar actividades de autogestión.

2.5.6. Aspecto religioso.

Aproximadamente el 90% de la población se considera católica, aunque también hay presencia de movimientos evangélicos, testigos de Jehová y mormones.

Los Padres Misioneros de Padua (Fidei Domun) desde hace aproximadamente 15 años vienen dirigiendo el proyecto pastoral de la parroquia María Estrella de la Evangelización.

Las costumbres religiosas se han venido expresando de acuerdo a las culturas de donde provienen los habitantes del barrio, lo que ha exigido a la comunidad católica, teniendo como cabeza a los sacerdotes, hacer un proceso de articulación de la fe popular con el enfoque del pastoral de la parroquia.

Existen espacios de formación religiosa y de servicios católicos a través de los distintos grupos que la conforman, en especial la catequesis infantil (año bíblico, primera comunión y confirmación) el cual acoge alrededor de 700 niños y niñas de toda la parroquia eclesiástica; también se brinda formación a los jóvenes y adultos desde la catequesis familiar y prematrimonial. De la misma manera existe un proceso de formación bíblica para laicos que se desarrolla en unos encuentros periódicos para estudiar la Biblia en diferentes sectores del barrio.

También hay presencia de movimientos religiosos cristianos evangélicos, Testigos de Jehová, mormones, quienes realizan sus cultos en pequeños espacios adecuados como templos. No se percibe ningún tipo de trabajo de proyección a la comunidad, sino que son las personas quienes se acercan a estas manifestaciones religiosas.

2.5.6.1. Fiestas y celebraciones.

La fiesta de la parroquia: Durante el mes de mayo, un equipo de agentes de pastoral organiza las actividades de celebración de la fundación de la parroquia. Se lleva a cabo las novenas a la Virgen María, se desarrollan actividades culturales como conciertos, proyecciones de películas, visita de la imagen de la Virgen a los hogares y rosarios de la aurora, entre otros. El día 25 de mayo tiene lugar el evento central en el que se invita a toda la comunidad de la parroquia eclesiástica a participar de la procesión, la

Eucaristía y las actividades culturales marianas y en conmemoración de los cumpleaños de la comunidad cristiana María, Estrella de la evangelización.

La fiesta de la Virgen del Cisne: durante el mes de agosto, el grupo de sacerdotes organizan actividades como preámbulo a la celebración oficial que se realiza el día 16 de agosto. Se llevan a cabo novenas en un espacio denominado el cimborio de la Virgen; los participantes son en especial feligreses provenientes de la provincia de Loja (ya que es una celebración propia de esta región). Se realizan mingas, eucaristías y se desarrolla un evento especial el día de la fiesta, con juegos pirotécnicos y banda de pueblo.

Semana Santa: se realizan las actividades y celebraciones propias tiempo litúrgico, y se lleva a cabo la Pascua Juvenil, un espacio de encuentro, formación y participación para que los jóvenes de la parroquia vivan de manera especial la Semana Santa. Esta actividad es organizada por la pastoral juvenil.

También se organizan las celebraciones correspondientes a San José, la Navidad, fin de año, momentos en los que se convoca a toda la comunidad para compartir de manera sencilla estos espacios de fe.

2.5.7. Aspecto cultural.

No existen manifestaciones culturales específicas de los habitantes del barrio que los identifique a todos. Cada grupo étnico intenta mantener su cultura y sus tradiciones de acuerdo a las posibilidades que el medio les ofrece; sin embargo el desarraigo y la interrelación cultural hace que se difumine en las acciones cotidianas.

Pequeños grupos manifiestan a través del canto y la danza algunos elementos propios de su folclore. Grupos de jóvenes se expresan a través del rock, el grafiti, el hip hop y el break dance, como es el caso del grupo “Blue poison”.

A lo largo del tiempo se han venido desarrollando algunos proyectos artísticos a través de talleres como lo hizo en su momento la biblioteca “Atenas” (actualmente desaparecida), el proyecto Xperimentarte (talleres de danza, teatro, música y artes plásticas), pequeños grupos de danza locales dirigidos por algunas mujeres del sector y el

grupo de jóvenes zanqueros. Todos estos se han presentado y proyectado hacia la comunidad en las distintas actividades propuestas, tanto por la cooperativa de vivienda como por la parroquia.

Son comunes los campeonatos de fútbol, organizados por la liga deportiva del barrio. Estos campeonatos integran a mujeres y hombres adultos en partidos programados durante todo el año. Este evento es una oportunidad para que las familias de los y las jugadoras se conglomeren y compartan en los tiempos libres, en especial el domingo.

En la cooperativa, la escuela, el centro de apoyo escolar, la guardería y la parroquia se celebran el día del niño, las fiestas de Quito, el carnaval, el día de la bandera y el escudo, las fiestas de independencia de las ciudades más importantes, entre otras; todas estas festividades según los planes y enfoques de cada institución.

2.5.8. Situación de la infancia en la comunidad.

Se estima que en el barrio hay aproximadamente 2500 niños y niñas de 0 a 12 años; la mayoría de ellos asisten al centro de desarrollo integral, a la escuela Luz y Vida y al centro de apoyo escolar, otros van a instituciones ubicadas en otros sectores cercanos al barrio.

La mayoría de los niños y las niñas tienen que padecer el ausentismo de sus padres, quienes trabajan todo el día, incluso en la noche, debido a las precarias condiciones económicas. El poco tiempo de que disponen los padres lo utilizan para las labores del hogar, descuido y restando atención a sus hijos. La mayoría de los niños y niñas queda a cargo de los hermanos mayores que son otros niños, o quedan con sus tíos, abuelos y demás familiares, o se quedan encerrados en casa o en la calle sin ningún tipo de presencia adulta. Para las familias de clase media que tienen mayores posibilidades económicas, los niños y las niñas tienen accesos a video juegos, televisión e internet.

Son notorios los problemas de desnutrición, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, algunos casos de abuso sexual, violencia intrafamiliar, maltrato físico, verbal y psicológico, tanto en las casas como la escuela y la calle.

No se escucha la voz de los niños y las niñas del barrio; no ejercen un papel protagónico en él, ya que persiste la idea de que el adulto tiene la razón. Los pocos espacios de participación son organizados, planificados y desarrollados desde la visión e intereses de los adultos. Al no existir mecanismos ni iniciativas que involucren a la

infancia en escenarios de toma de decisiones y porque la educación no promueve formas de relación más horizontales y equitativas, es posible percibir en los niños y las niñas manifestaciones de baja autoestima y desinterés por involucrarse en las actividades de la comunidad.

Algunos organismos como el centro de desarrollo integral y el centro de apoyo escolar, realizan un trabajo importante de cuidado y protección, frente a esta situación de ausentismo de los padres; sin embargo, no es suficiente, puesto que no se atiende sino a una mínima parte de toda la población infantil.

CAPÍTULO III

ESTADO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 9 A 12 AÑOS DE LA COMUNIDAD DE LUZ Y VIDA – QUITO

3.0 Introducción

La consideración de realizar una propuesta metodológica de participación infantil desde el enfoque de la educación popular para la generación de una inserción significativa de los niños y las niñas en la comunidad de Luz y Vida, implica tener un marco teórico que la fundamente (capítulo I), identificar algunas iniciativas de participación que se han venido realizando en Quito, tener un acercamiento al marco de realidad de la Comunidad de Luz y Vida (capítulo II), e identificar cuál es el estado de participación de los niños y las niñas en la Comunidad de Luz y Vida (capítulo presente).

Para este ejercicio de análisis del estado de participación de los niños y las niñas en la comunidad de Luz y Vida se realizó una encuesta a 171 niños y niñas de 9 a 12 años, habitantes del barrio, número que corresponde al 24,42 % del universo (700 niños y niñas aproximadamente, según datos de la parroquia “María, Estrella de la Evangelización”).

El instrumento de recolección de información contó con 13 preguntas, las cuales pretendían a través de opciones de respuesta única (pregunta 6), múltiple (preguntas 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 10) y abiertas (preguntas 4, 11, 12 y 13), obtener la opinión acerca de: los espacios de participación formal e informal en las que ellos y ellas se encuentran involucrados; las expresiones individuales y colectivas con las que les gustaría participar; las cualidades y capacidades que ellos tienen y que son importantes para la participación; la percepción que tienen de ser escuchados en los escenarios de participación; la forma cómo ellos participan en los grupos; conocer quién organiza y dirige los espacios de participación; la relación del adulto con el niño y niña dentro de los grupos; la forma de compromiso del grupo con la comunidad y el entorno; las actividades que se realizan con mayor frecuencia en los grupos; las actividades realizadas en los grupos que más les gustan; la conciencia que tiene el grupo frente a la realidad en la que se encuentran; la proyección e intención de transformación de la realidad que tiene el grupo; la manera cómo los niños y las niñas se identifican y el sentido de pertenencia al grupo.

Los datos recogidos fueron sistematizados para obtener un consolidado que permitiera informar, a nivel general, sobre el estado de las cuestiones anteriormente descritas de manera que, a través de unos porcentajes, se pudiera realizar el análisis a la luz de las variables: educación popular y participación infantil, ambas desarrolladas en el primer capítulo. Para extraer los porcentajes de las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 5, 6 y 13, se tuvo en cuenta el número de encuestados (171), y para las respuestas a las preguntas 4, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, se hizo de acuerdo a la cantidad de respuestas (esto debido a que las preguntas tenían una parte en modalidad abierta).

Las preguntas se agruparon de la siguiente manera: formas de organización de prácticas educativas y participativas (1 y 2), metodología de grupo (9 y 10), relación niño/a – adulto (6 y 7), protagonismo infantil (4 y 5), conciencia de la realidad (3, 11 y 13), transformación de la realidad (8 y 12). La presentación de los datos se estructuró así: pregunta, sentido de la pregunta, gráfico, descripción del gráfico y análisis de los datos.

Por último, se elaboraron unas conclusiones que recogen los elementos más importantes a tener en cuenta a fin de elaborar de la propuesta metodológica de participación infantil.

Es importante mencionar que, para fundamentar la información otorgada por los niños y las niñas, hice observaciones directas en los lugares de participación (Escuela fiscal Luz y Vida, Centro de Apoyo Escolar (CAE), Parroquia María, Estrella de la Evangelización y comunidad barrial) con el fin de tener un mayor acercamiento a las formas de desarrollo de los grupos y al contexto. Fueron tres las observaciones realizadas en cada lugar.

Como valor agregado cuento, además, con la experiencia de haber participado en estos escenarios ya que fui residente de esta comunidad durante tres años y medio. Gracias a ello me fue posible intervenir en los siguientes procesos educativos comunitarios: Proyecto de Educación en Valores para la vida, dirigido a todos los grados de educación básica primaria de la escuela fiscal Luz y Vida (2 años); Proyecto de Artes para el Aprovechamiento del Tiempo Libre “Xperimentarte”, dirigido a los niños y niñas de 9 a 12 años de la comunidad barrial (2 años); Catequesis Sacramental en la parroquia “María, Estrella de la evangelización”, dirigido a niños y niñas de 10 a 12 años del sector San José de Morán (3 años); Campamentos Infantiles Vacacionales organizados por la parroquia “María, Estrella de la Evangelización”, dirigido a niños y niñas de 5 a 13 años, del sector San José de Morán (3 años).

3.1. Encuesta sobre participación infantil a los niños y las niñas del barrio Luz y Vida.

3.1.1. Descripción del universo y la muestra investigada.

3.1.1.1. El universo.

En el proceso de recolección de información sobre la realidad de la comunidad barrial de Luz y Vida hago constar que no fue posible obtener un dato real sobre la cantidad de niños y niñas habitantes en este sector, desde la Administración Zonal de Calderón (Municipio de Quito). Para este trabajo tomé en cuenta un dato aproximado dispensado por el P. Giovanni Olivato (párroco del lugar), obtenido a partir de las visitas realizadas a todas las familias del barrio durante los últimos años. Según Olivato, en la comunidad viven alrededor de 2.500 niños y niñas de 0 a 12 años; de los cuales unos 700 se encuentran entre las edades de 9 a 12 años.

Como se explicó anteriormente en el marco de realidad de la cooperativa de vivienda, las familias de estos niños y niñas son migrantes (mestizos, afrodescendientes e indígenas) de las provincias de Imbabura, Loja, Chimborazo, Carchi, Esmeraldas, Cañar y Bolívar; sin embargo, la mayoría de estos niños y niñas son nacidos en Quito.

3.1.1.2. La muestra.

Para el estudio se eligieron 171 niños y niñas de 9 a 12 años, que corresponden al 24,42 % del universo (700 niños y niñas). De los 171 niños y niñas (100% de la muestra), el 56.73% (97) corresponde a las edades de 9 y 10 años, y el 43.27 % (74) está entre 11 y 12 años.

Los seleccionados participan en tres instancias de la comunidad: la catequesis sacramental parroquial, la escuela fiscal Luz y Vida, el Centro de Apoyo Escolar. En estos grupos se seleccionaron las partes de la muestra de la siguiente manera:

Catequesis sacramental: En la catequesis sacramental, 1ro y 2do nivel de comunión, año bíblico y 1ro y 2do nivel de confirmación, participan aproximadamente 700 niños y niñas de todo el sector de San José de Morán, al que pertenece la Cooperativa de Vivienda Luz y Vida.

Para la muestra se seleccionaron a todos los 83 niños y niñas de 9 a 12 años que viven en el sector de Luz y Vida. Este grupo lo conforman 5 niñas y 10 niños de 9 años, 15 niñas y 9 niños de 10 años, 10 niñas y 6 niños de 11 años, y 15 niñas y 13 niños de 12 años.

La encuesta se realizó los días 22 y 23 de noviembre del año 2014, durante las actividades de la catequesis, durante 45 minutos, que fue el tiempo permitido por la parroquia para realizar este trabajo.

Escuela fiscal Luz y Vida: No todos los niños y niñas de la comunidad de Luz y Vida estudian en la escuela, por lo que se seleccionaron 75 niños y niñas, los cuales estudian en las dos jornadas (mañana y tarde) tomando a diez estudiantes por grado, de los paralelos 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B, 7A y cinco del 7B (ya que eran todos los que había en este curso).

Este grupo lo conforman 17 niñas y 11 niños de 9 años, 10 niñas y 10 niños de 10 años, 12 niñas y 8 niños de 11 años, y 4 niñas y 3 niños de 12 años.

La forma de elección fue aleatoria. Se intentó en lo posible tener la misma cantidad de hombres y de mujeres por paralelo.

La encuesta se realizó el día 02 y 03 de diciembre del año 2014, durante la jornada escolar, y su duración fue de 30 minutos por grado, tiempo que otorgó la institución para realizar este trabajo.

Centro de Apoyo Escolar (CAE): En el Centro de Apoyo Escolar asisten 100 niños y niñas que proceden de los barrios más cercanos al sector de San José de Morán. Solo 25 de ellos son habitantes del barrio Luz y Vida, de los cuales 12 tienen entre 7 y 8 años y 13 entre 9 y 12 años.

Por esta razón, se seleccionaron a los 13 niños y niñas para ser encuestados. Este grupo estuvo conformado por 2 niñas y 3 niños de 9 años, 3 niñas y 2 niños de 10 años, 1 niña y 1 niño de 11 años, y 1 niño de 12 años.

La encuesta se realizó el día 03 de diciembre del año 2014, durante las actividades del CAE, y su duración fue de 40 minutos, tiempo que otorgó la institución para realizar este trabajo.

3.2. Presentación de los datos de la investigación.

A continuación se presenta la información recabada a partir de las preguntas de la encuesta realizada a los niños y las niñas de la comunidad barrial de Luz y Vida. La encuesta consta de 13 preguntas, cada una de las cuales se desarrolla de la siguiente manera: sentido de la pregunta, gráfico, descripción del gráfico y análisis de los datos.

Las preguntas están agrupadas en las siguientes categorías: Formas de organización de prácticas educativas y participativas, metodología de los grupos, relación niño/a – adulto, protagonismo infantil, conciencia de la realidad y transformación de la realidad.

En el análisis se toman en cuenta las variables: educación popular, participación infantil e infancia. Además, hago constar mi propia opinión a partir de las observaciones adicionales en los lugares hacia donde acudí con el fin de tener un mayor acercamiento con los grupos y proporcionar más solidez a dicho análisis.

Al final se esbozan las conclusiones sobre los aspectos más relevantes de la investigación.

3.2.1. Formas de organización de prácticas educativas y participativas.

¿En qué grupos o actividades participas, aparte de la escuela?

El sentido de esta pregunta es identificar en qué tipos de grupos y actividades (modos de organización formal e informal) participan los niños y las niñas de 9 a 12 años de la comunidad de Luz y Vida.

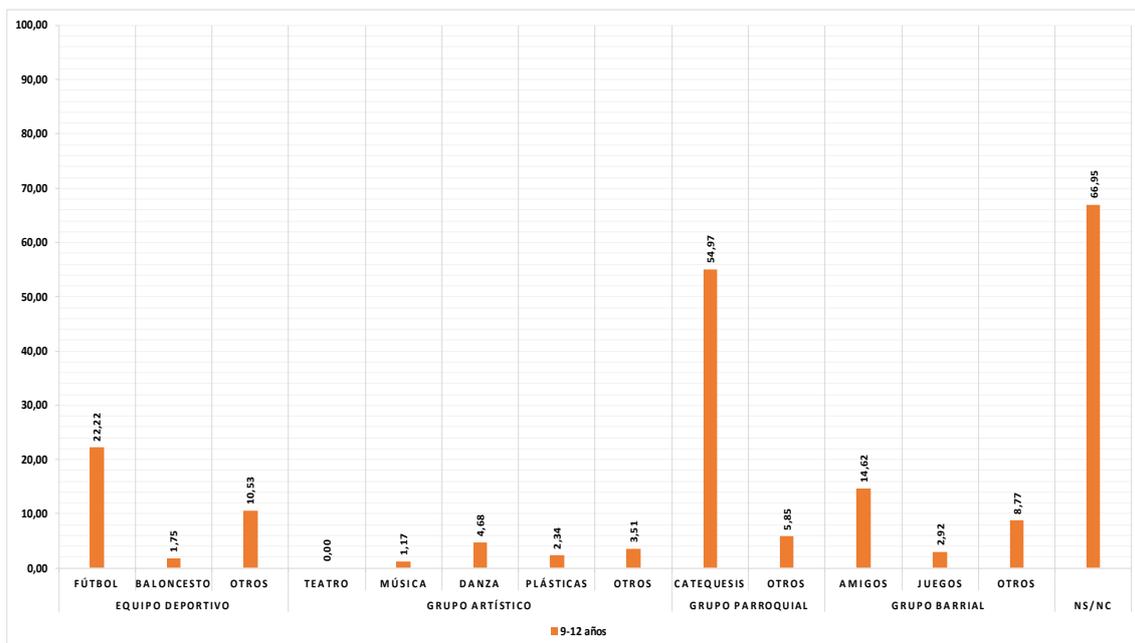


Gráfico 1

Elaborado por: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El 100% de la muestra (171 niños y niñas) asiste a escuelas que están ubicadas en el sector, de manera especial en la escuela Luz y Vida.

El total de respuestas fue 171 (100%). Según la encuesta, el 66,95% no supo o no contestó la pregunta. Se observa que los grupos y actividades en que participan los niños y las niñas aparte de la escuela, son: la catequesis sacramental (primera comunión, año bíblico y confirmación) en la parroquia María, Estrella de la Evangelización, con un 54,97%. Un 22,22% está involucrado en equipos de fútbol; el 14,62% hace parte de un grupo de amigos que se reúne en el barrio. Un 7,17% participa en otras actividades en diferentes áreas; el 4,68% manifiesta que participa en un grupo de danza; un 2,92% dice que hace parte de grupos de juego libre, y en actividades de artes plásticas están involucrados un 2,34%. Solo un 1,75% hace parte de equipos de baloncesto y un 1,17% de un grupo de música.

El dato más significativo nos revela que más de la mitad de los niños y las niñas no responde a la pregunta, lo cual puede sugerir que esta población no participa en ninguna actividad o escenario diferente al escolar y familiar, factor que puede estar limitando su desarrollo, aprendizaje y ejercicio de derechos y responsabilidades, además de corroborar que pueden encontrarse en un contexto adultocéntrico en el que su presencia se reduce a la escuela y la familia.

Si bien es cierto que una gran mayoría se encuentra en la catequesis sacramental, este espacio no es suficiente porque es temporal y responde a los intereses de los padres y madres de familia en cuanto al cumplimiento de los sacramentos. Se puede considerar que el interés por el fútbol tiene una fuerte influencia del contexto, ya que es la mayor actividad deportiva que realizan los adultos y es el lugar de encuentro de todas las familias en los tiempos libres, al no existir otras propuestas (además de los campeonatos de fútbol infantil) que permitan desarrollar distintas capacidades y tener experiencia con otros deportes.

En cuanto a los grupos de amigos, es de notar la referencia a los amigos de la cuadra, compañeros de juego. Vale recordar que muchos de estos niños y niñas se encuentran en la calle por ausencia de sus padres.

El barrio carece de propuestas artísticas y de aprovechamiento del tiempo libre, por lo que los datos que se presentan dan cuenta de unos pocos niños y niñas que asisten a algún programa extraescolar en sectores como: San José de Morán o Carapungo.

¿En qué tipos de grupos, actividades o experiencias te gustaría participar?

Reconocer en qué formas de expresión individual y colectiva (actividades, experiencias y grupos) les gustaría participar a los niños y las niñas, aunque no lo estén haciendo en el presente. De esta manera se pueden apreciar sus intereses.

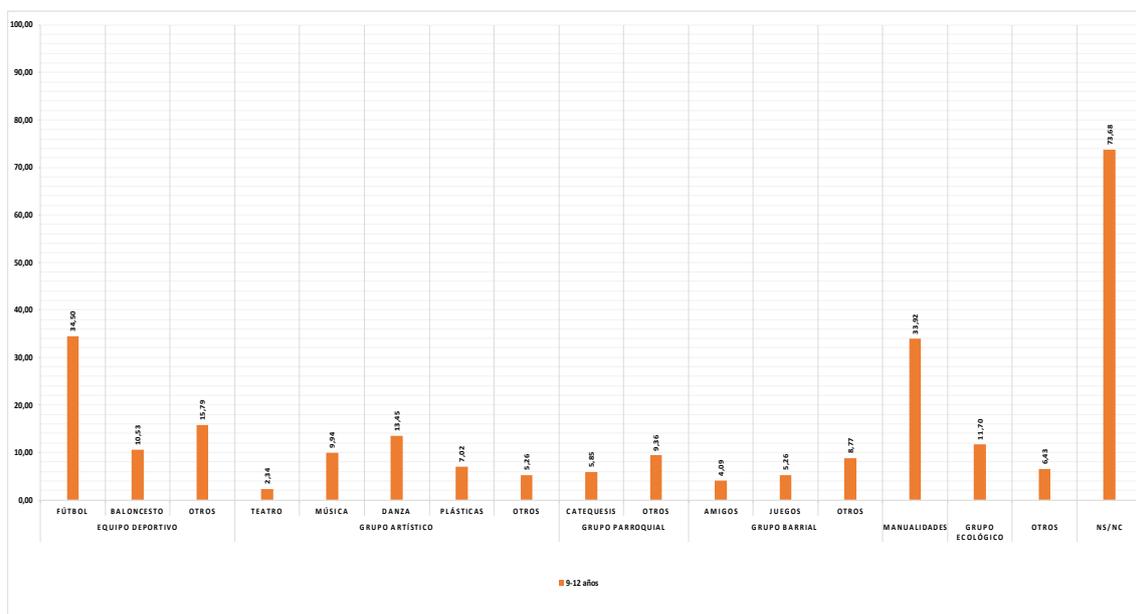


Gráfico 2

Elaborado por: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 171 (100%). A nivel general un promedio de 73,68% no supo o no contestó algunas de las opciones. En el área deportiva el 34,50% prefiere el fútbol. En cuanto a manualidades al 33,92% le gustaría participar en ellas; un 15,79% opta por deportes como natación, voleibol y correr; el 10,53% elige el baloncesto. Al 13,45% le gustaría participar en danza; por el grupo ecológico opta el 11,70%; un 9,94% prefiere la música (en especial la guitarra); un 9,36% opta por grupos como “monaguillos” y el coro infantil; en artes plásticas un 7,02%; el 5,85% quisiera pertenecer a la catequesis sacramental; al 6,82% le gustaría participar en diversos grupos artísticos, deportivos, parroquiales, pero no especifican el tipo de grupo. El 5,26% quiere participar en grupos de juegos barriales; el 4,09% quisiera tener un grupo de amigos; y solo al 2,34% le llama la atención el teatro.

Los datos pueden responder al planteamiento de la etapa de laboriosidad de Erikson (Infancia y Sociedad, s/a), en el que a los niños y las niñas les preocupan tres aspectos: producir, trabajar en equipo y tener éxito, por eso es coherente que a un buen número les interese el fútbol, ya que en él aparecen estos tres elementos. Por otra parte, a otros les gustaría hacer manualidades, es decir, obtener un producto. Es relevante el dato sobre quienes no respondieron a la pregunta. Con toda probabilidad ellos y ellas pudieron considerar que carecen de capacidades o no saben que las tienen; por otro lado, el hecho puede responder al riesgo inherente a esta etapa que es sentirse inferiores o fracasados frente a sus pares, sea por falta de oportunidades, por influencia de los adultos, o quizá porque en el imaginario de los niños y las niñas no existen ofertas de participación y aprovechamiento del tiempo libre.

Como se deduce en los demás datos lo más importante es no tanto hacer amigos y/o participar en juegos libres y barriales, sino desarrollar sus capacidades en equipo, por eso se resalta la preferencia por los deportes, la danza, lo ecológico, la música, las artes plásticas y los monaguillos, por ser actividades y espacios de intercambio activo con otros, se acatan normas y se mantienen como referentes a los adultos.

De igual manera se percibe que muy pocos hacen referencia a la catequesis sacramental; ninguno menciona a la escuela. Esto nos puede insinuar que los niños y las niñas encuentran pocas posibilidades de participación en esos espacios debido a las estructuras adultocéntricas. También puede indicarnos el desconocimiento sobre su derecho a la participación y a la organización, ya que, al no existir otras alternativas, su visión se reduce a lo poco que su contexto les ofrece.

3.2.2. Metodología de grupo.

Aparte de los estudios, ¿qué actividades son las que más se realizan en tu grupo?

Este interrogante busca conocer algunos aspectos del desarrollo metodológico de los grupos, es decir, cuáles son las actividades y acciones que más se realizan y las tendencias de los grupos a nivel didáctico.

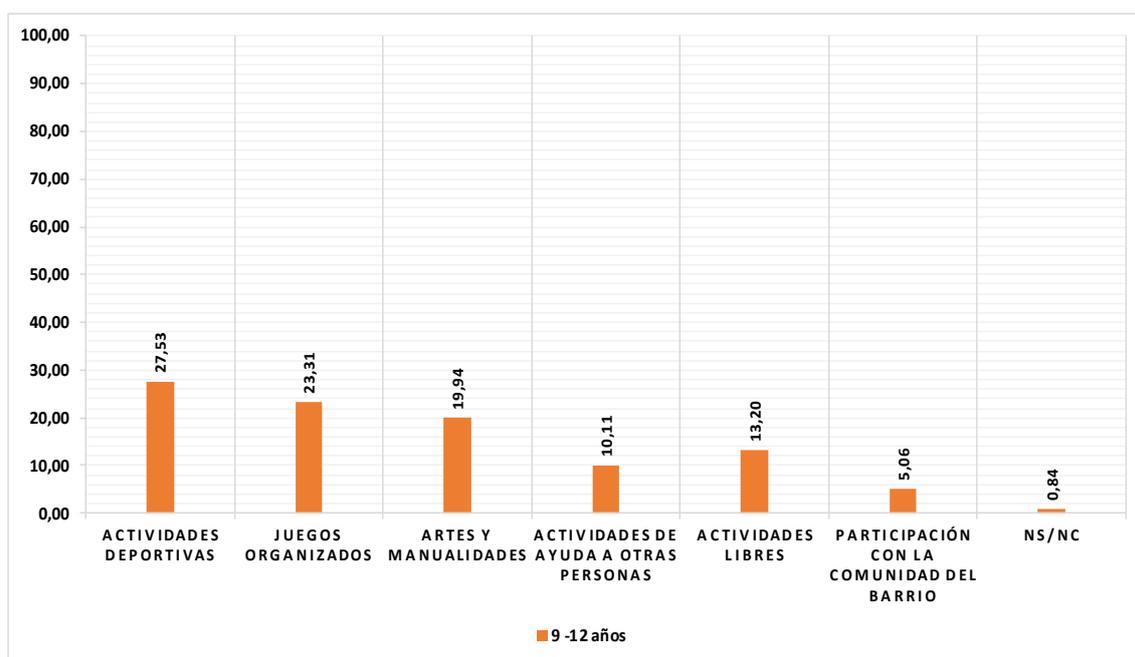


Gráfico 3

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 356 (100%). Con respecto a las actividades que más se realizan en los grupos aparte de los estudios el 27,53% dice que son las deportivas; el 23,31% opina que los juegos organizados son frecuentes; en cuanto a las artes y manualidades un 19,94% expresa como comunes; un 13,20% dice que son las actividades libres (paseos, películas, celebraciones); el 10,11% considera que son las actividades de ayuda a otras personas; y el 0,84% que no supo o no contestó a la pregunta.

Una aproximación a la metodología de la educación popular propone que todo proceso educativo (formal e informal) implica un punto de partida (reconocer la realidad), una teorización (análisis de la realidad) y una vuelta a la práctica (acciones

transformadoras) (Guiso, 2008) y (Núñez, 2008). En este proceso, todos los recursos, herramientas, técnicas y estrategias deben procurar responder a las necesidades de los niños y las niñas por lo que es de esperar que sean muy creativos, lúdicos y al alcance de ellos. En sintonía con lo anterior, los niños y las niñas manifiestan que en su ámbito de participación, las actividades deportivas, los juegos organizados, las artes y manualidades, y las actividades libres son aquellas que más se realizan.

Según detalles de las encuestas, las actividades más comunes son el fútbol y las manualidades. Esto puede insinuarnos la persistencia en actividades limitadas que responden a los gustos de algunos (adultos), pero que se generalizan para todos los niños y las niñas. De la observación directa se puede deducir que existen actividades alternativas a las estrictamente académicas, pero son esporádicas porque ya impera la urgencia de responder a los requerimientos de los proyectos institucionales. De esta manera, es limitada la posibilidad de explorar otras áreas y experiencias significativas de aprendizaje. Algunos de los factores que influyen en esta situación son la falta de recursos, de iniciativa y creatividad por parte de los adultos, los mismos que se restringen a transmitir y reproducir irreflexivamente contenidos y planes de estudio.

A partir de la experiencia en el proyecto “Valores para la vida” desarrollado en la escuela fiscal Luz y Vida, pude darme cuenta que los procesos didácticos en la mayoría de los cursos y áreas, estaban ligados al desarrollo de contenidos, a la memorización y al cumplimiento de tareas. Percibí un cierto grado de rutina y desmotivación, ya que las actividades alternativas a las académicas se reducían al fútbol durante los recesos, a la preparación de alguna actividad artística para eventos culturales o a la elaboración de recordatorios para fechas especiales.

En la catequesis parroquial de alguna manera se reproducía esta dinámica, ya que los encuentros estaban enfocados en los conocimientos que se supone deberían adquirir en un ambiente de estructura escolar; sin embargo, algunos factores como: el lugar de encuentro, el tiempo de duración de la catequesis, las edades de los niños y las niñas, los lugares de procedencia y la experiencia de los catequistas, y las actividades paralelas de la parroquia, generaban ciertos cambios en la metodología tornándola un poco más activa y dinámica. Por otra parte, la catequesis la insiste en el discurso sobre la ayuda y el servicio a los demás, especialmente a los más necesitados; sin embargo, considero que no existen acciones ni propuestas concretas y sistemáticas que permitan a los niños y las niñas experimentar significativamente, por lo que no tiene importancia para ellos.

¿Qué es lo que más te gusta de las reuniones del grupo en el que participas?

Se pretende identificar las afinidades, intereses y mayores motivaciones que tienen los niños y las niñas para participar en los grupos, y qué es lo que más les llama la atención; de esta manera es posible reconocer qué es lo más atractivo a nivel metodológico dentro de los grupos.

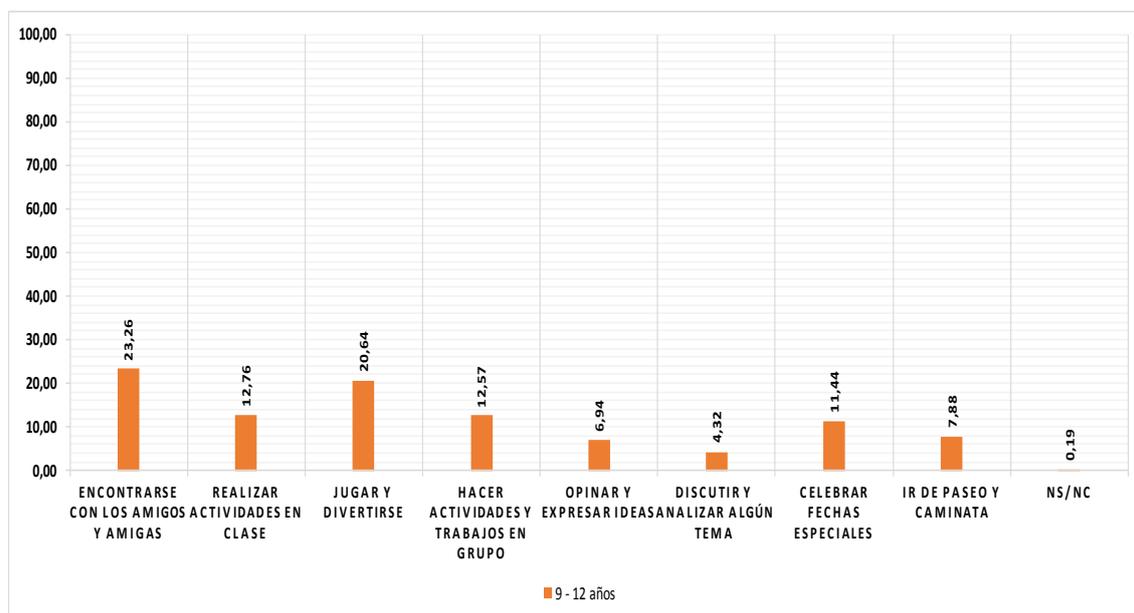


Gráfico 4

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 533 (100%). Las actividades que más prefieren realizar los niños y las niñas en los encuentros son: el 23,26% dice que encontrarse con los amigos; al 20,64% le gusta jugar y divertirse; el 12,76% prefiere realizar actividades en clase; un 12,57% gusta de hacer actividades en grupo; el 11,44% opina que celebrar fechas especiales; al 7,88% le gusta ir de paseo; el 6,94% prefiere actividades que impliquen opinar y expresar ideas y el 4,32% opina que le gusta discutir y analizar algún tema. Y el 0,19% no supo o no contestó la pregunta.

La interlocución de saberes, que es la base para el diálogo en la educación popular y para la participación significativa, implica el encuentro de los diversos actores sociales,

quienes construyen el conocimiento en los diversos ambientes donde deben aprender juntos a resolver los problemas, (Marques, 1996). Este preámbulo justifica la necesidad de los niños y las niñas de considerar los encuentros con los amigos y el juego como las actividades de su mayor preferencia, puesto que son momentos en los que ponen a prueba sus capacidades, además de intercambiar ideas de manera informal.

La visión integral de un proceso de participación supone el encuentro con los demás (desde las capacidades y características de cada uno) como una oportunidad para devolverle el lugar al otro, dentro del grupo social, para que su estar allí le posibilite: ser tomado en cuenta, opinar, informarse, respetar la diversidad y actuar creativamente, fortaleciendo su identidad, su desarrollo y la sensación de ser sujeto activo en la comunidad a la que pertenece. (Sauri, 2000). He aquí la justificación de porqué es tan importante para la niñez la socialización desde el encuentro con el otro, el juego, las actividades conjuntas, la celebración de momentos especiales, paseos, etc., ya que son momentos en los que ellos y ellas son capaces generar intercambio de saberes, producir cosas y explorar sus capacidades.

Los datos acerca de la importancia que tienen para ellos las actividades en clase y en grupo obedecen a la capacidad de producción que tienen a estas edades. Tales actividades parten de indicaciones de los adultos, sin embargo se trata de sencillas experiencias de organización y participación. Lamentablemente, en muchos de los casos, -y apelo a mi experiencia en este contexto- la mayoría de las actividades son dirigidas totalmente por los adultos, lo cual implica que el protagonismo de los niños y las niñas se vea invisibilizado, silenciado y en algunos casos, ignorado.

También se observa, con niveles menores de preferencia, el desarrollo de capacidades para opinar, expresar ideas, analizar y discutir algún tema. Este fenómeno se debe, en primer lugar, a que durante sus procesos no han tenido la oportunidad de hacerlo de manera significativa y, por tanto, no están motivados porque su voz no trasciende; además porque existe la referencia rígida y aburrida de cómo se llevan a cabo estos procesos en la escuela.

Este fenómeno obedece a una visión reduccionista acerca del no reconocimiento de la capacidad del niño y la niña de reflexionar sobre lo que pasa en su entorno, producto de una cultura que ha subestimado a la niñez por considerarla que aún no se encuentra preparada para hacer algo, o no tiene la aptitud para opinar porque carece de experiencia y conocimiento. En consecuencia, no se toma en cuenta su opinión para la generación de

actividades, propuestas y alternativas sino que se imponen de acuerdo a los intereses de quienes dirigen los grupos y procesos. (Padilla, 1996)

3.2.3. Relación niño, niña y adulto.

¿Quién dirige y organiza el grupo al que perteneces?

Busca identificar quién organiza y dirige el grupo en el que participan los niños y las niñas, y de esta manera conocer su nivel de protagonismo y la posible relación entre ellos.

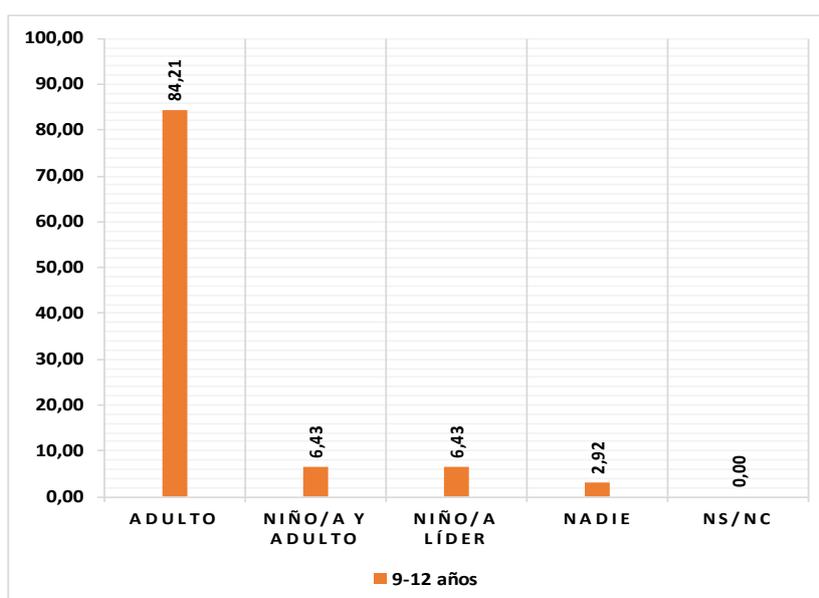


Gráfico 5

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 171 (100%). El 84,21% manifiesta que el grupo en el que participa es organizado y dirigido por un adulto. El 6,43% dice que es una dirección compartida entre un adulto y un niño o niña. Otro 6,43 % opina que el grupo es dirigido por un niño o niña líder de su grupo; y un 2,92% dice que nadie dirige el grupo.

Es evidente que los escenarios de participación de los niños y las niñas son adultocéntricos. El adulto es quien organiza, propone y desarrolla los procesos de enseñanza – aprendizaje (formales e informales); no se percibe un diálogo más

equilibrado entre educador – educando, por lo que sugiere que los niños y las niñas no están siendo protagonistas de su aprendizaje.

La participación infantil implica que ellos y ellas tengan la posibilidad de organizarse y dirigirse con la mediación de los adultos, los cuales son actores sociales con quienes se establece el diálogo, siendo éste un principio básico para la construcción de la democracia. (Apud, 2014)

Los datos obtenidos ponen en evidencia la no generación de un proceso que lleve al adulto a fomentar experiencias de corte menos vertical; sin embargo se puede advertir (según lo observado en campo) que se han dado algunos momentos (en todos los escenarios) donde los niños y las niñas experimentan acciones de dirección, auto organización, expresión de opinión y acción, siendo auténticas experiencias de participación aunque mínimas y esporádicas.

Por otra parte, es una realidad que este tipo de relación directiva se fomente debido a las condiciones de la etapa por la que transitan los niños y las niñas de este grupo etario, por estar enfocados a la producción de resultados. Por otra parte, la referencia del adulto como modelo es muy marcada, lo que hace que busquen su orientación sin algún tipo de cuestionamiento.

Otro factor es el contexto y las condiciones de vida. Se trata de una población infantil que experimenta problemáticas de ausentismo de los padres, violencia e inseguridad. Esto hace que en sus escenarios de participación sean objeto de protección y asistencia, elementos que coartan su organización e incidencia en el contexto. Según Padilla (1996), en los espacios socioculturales bajo situaciones de alto riesgo, donde se percibe necesidades básicas insatisfechas por causa de la pobreza, violencia, desarticulación familiar y baja calidad del sistema educativo, se generan patrones de comportamiento por los cuales los niños y las niñas inconscientemente asumen que deben ser protegidos y asistidos; ésta es, entonces la manera de situarse frente a los adultos, sin asumir la responsabilidad que le corresponde en su proceso de desarrollo.

Tal panorama nos indica la fragilidad de los escenarios de compartir de saberes, de construcción colectiva de conocimiento y de participación, puesto que el adulto tiene determinado lo que se va a hacer.

¿Cómo te trata o se relaciona contigo esa persona adulta que dirige el grupo al que perteneces?

Pretende conocer cómo es la relación del niño y la niña con el adulto dentro del grupo en el que participa, y cuáles son las actitudes con las que se dirige el adulto hacia el niño o niña.

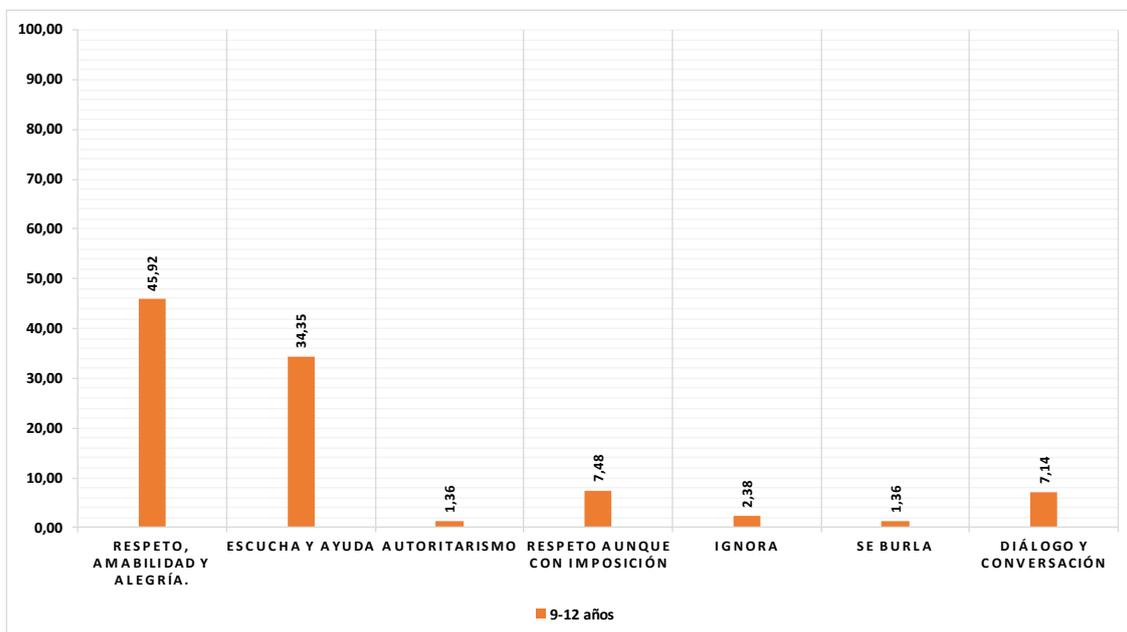


Gráfico 6

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 294 (100%). El 45,92% dice que el adulto que dirige el grupo los trata con respeto, amabilidad y alegría. El 34,35% manifiesta que el adulto escucha y ayuda. El 7,48 % dice que es tratado con respeto pero con imposición; un 7,14% opina que el adulto se dirige hacia ellos a través del diálogo y conversación. El 2,38% se siente ignorado; un 1,36% piensa que el adulto se burla de ellos y el otro 1,36% piensa que es una relación de autoritarismo.

Según los datos, la forma cómo se relaciona el adulto con los niños y las niñas es en general de respeto, alegría, escucha, ayuda, diálogo y conversación, cualidades que facilitan procesos de interaprendizaje y que hacen referencia a una relación más cercana, enmarcada en un ambiente de confianza. Paulo Freire (Política y educación 1996) señala que el diálogo educador – educando debe estar enmarcado en un profundo amor por el

mundo y por el hombre, en el respeto por el otro y en la escucha atenta. Desde este punto de vista se percibe que la relación entre el adulto, el niño y la niña es buena a pesar de las condiciones adultocéntricas presentes en los distintos escenarios de participación.

En las observaciones directas que he mencionado, pude percibir un ambiente directivo; aunque el adulto se relacionaba con respeto, hacía énfasis en sus intereses al organizar el trabajo los niños y las niñas, tal es el caso de la escuela y de la catequesis.

Estas relaciones, que también presentan rasgos de indiferencia e irrespeto, son muestras de las formas de poder, donde los roles, educador – educando, catequista – catequizando, padre/madre – hijo/hija, orientador – niño, niña, etc., no trascienden a planos de autonomía individual y social, lo cual permitiría a los niños y las niñas convertirse en actores sociales protagónicos y políticos, por el contrario, se queda en el nivel de la recepción pasiva de lo que es considerado mejor y conveniente por el adulto.

Resulta interesante descubrir que aparentemente no hay manifestaciones significativas de violencia, sin embargo, expresiones de violencia (física, verbal, psicológica, visual, entre otras) por parte del adulto hacia los niños y las niñas se han “legalizado” en las prácticas cotidianas y los niños no las identifican porque las consideran como formas “normales” de relación.

Adicionalmente, por las observaciones realizadas (en escuela, parroquia y barrio) pude darme cuenta de gestos y acciones de parte de los adultos que los niños y las niñas consideraban parte de la relación, como son: gritos para ubicarse en sus lugares de trabajo, miradas amenazantes para obedecer, desplazamiento constante en filas, imposibilidad de moverse de los puestos, tirones de la ropa, marcas o calificaciones negativas en los cuadernos, silencio injustificado, escasa actividad física, largos ratos escuchando “la perorata” del adulto sin que éste escuche razones frente a comportamientos negativos, entre otros. Todas estas son manifestaciones de violencia, que parecían necesarias y “normales” en las relaciones interpersonales.

Esta información puede ser un punto de partida para repensar las relaciones dentro de los escenarios de participación. Urge tomar consciencia de una relación más humanizante por la que el educador y del educando logren establecer un diálogo para problematizar la realidad; es por eso que dicha relación no puede reducirse a un simple traspaso conocimientos de un sujeto a otro, o a un ejercicio de poder y dominio del uno hacia el otro, sino que se trata de una conquista de los dos como sujetos dialógicos. (Gómez, 1982)

3.2.4. Protagonismo infantil.

¿Crees que tu opinión es tomada en cuenta dentro de estos grupos?

Mediante esta pregunta se quiere reconocer los escenarios en los que los niños y las niñas perciben si son escuchados y si su opinión es tomada en cuenta (frecuencia), además de conocer algunas de las razones que justifican la frecuencia.

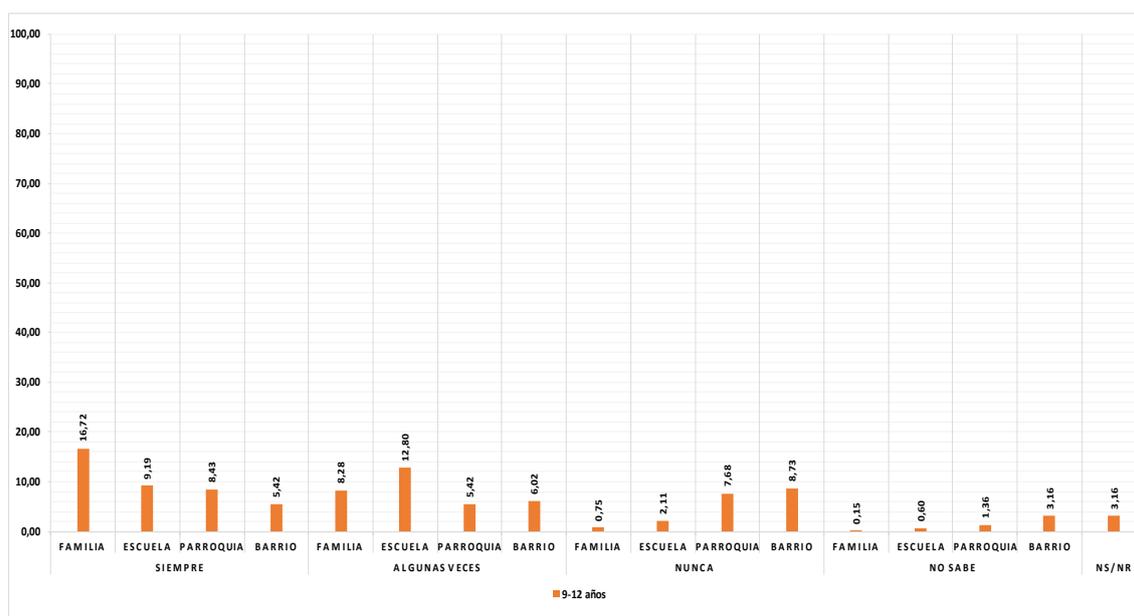


Gráfico 7

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 664 (100%). Algunos niños y niñas consideran que su voz es **siempre** tomada en cuenta en los siguientes espacios: 16,72% en la familia, 9,19% en la escuela, el 8,43% en la parroquia y 5,42% en el barrio. Un 8,28% opina que **algunas veces** son escuchados en familia, en la escuela un 12,80%, el 5,42% en la parroquia (grupos de catequesis), y un 6,02% en el barrio. Otros manifestaron que **nunca** son escuchados ni tenidos en cuenta en la familia, un 0,75%, el 2,11% en la escuela, en la parroquia el 7,68%, y en el barrio un 8,73%. El 0,15% **no sabe** si son o no tenidos en cuenta en la familia, tampoco en la escuela un 0,60%, el 1,36% en la parroquia y un 3,16% en el barrio. Finalmente el 3,16 % no supo o no contestó a la pregunta.

La educación popular plantea que todos los escenarios de socialización son experiencias de enseñanza – aprendizaje ya que permiten aprender juntos, de manera especial, aquellos espacios desescolarizados donde se da el contacto con la realidad más genuina, (Hurtado, 2007). Los datos que nos presentan hacen referencia que, a nivel general, en la familia (primer lugar de socialización) su opinión es tenida en cuenta, sin embargo, es cuestionable la manera cómo esta opinión es aceptada. Existen diversas formas de organización y estructura familiar, como son: la familia autoritaria, democrática, conservadora, anarquista, de padres separados, de madre soltera, nuclear, monoparental, extensa, entre otras; cada una con una dinámica de organización y desarrollo diferente y, a su vez con características que dependen del contexto y de la realidad histórica de cada una.

Según la realidad del barrio Luz y Vida, la mayoría de las familias son monoparentales (madre soltera), nucleares y extensas, con tendencia más a ser autoritarias, conservadoras y en pocos casos democráticas. Desde este punto de vista, la relación dialogal, va más en función de los adultos, quienes son los que al final toman las decisiones, no precisamente como respuesta a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, sino a lo que ellos consideran adecuado para su bienestar. Se percibe una marcada tendencia al proteccionismo y asistencialismo, pero también al descuido por la ausencia de unos padres que deben permanecer muchas horas en el trabajo. Estos factores influyen en los procesos de habla y escucha, de diálogo al interior de las familias porque los niños y las niñas llegan a creer que sus opiniones son atendidas cuando sus padres simplemente cubren sus necesidades primarias.

Llama la atención que los niños y las niñas consideren que en la escuela son tenidos en cuenta y sus opiniones son realmente escuchadas. Es posible que se entienda esa atención en el contexto de una relación rutinaria, pasiva y dirigida (pregunta – respuesta); pero no propiamente desde una participación significativa donde su opinión trasciende en la toma de decisiones del aula y la escuela. Según observaciones propias en el contexto escolar del barrio, el maestro es quien organiza y dirige todas las acciones del aula; por tanto, es quien otorga la palabra, lo cual significa que no todos tienen el mismo nivel de opinión ni las mismas oportunidades de expresarse.

En el escenario parroquial, considero que puede existir mayor posibilidad de ser escuchados, según mis directas observaciones; sin embargo, es posible que para los niños y las niñas no se trate de un espacio relevante por la connotación religiosa, por las

referencias escolares que encuentran allí y porque existe conductismo en algunas de las acciones de los adultos que opacan otro tipo de acciones y actitudes importantes que, a mi manera de ver, sí permitirían que los niños y las niñas opinen y sean escuchados.

La información de los niños y las niñas en referencia al barrio resulta muy ambigua porque involucra a toda la comunidad de Luz y Vida y es evidente que, ni para la directiva, ni para la comunidad en general, escuchar la opinión de los niños y las niñas, ni es de interés, ni es una prioridad, ni es un ejercicio constante ya que se trata de una comunidad adultocéntrica.

¿Cómo es tu participación en los grupos a que los asistes?

Intenta mostrar cómo se desarrolla el niño o niña en el grupo en el que participa, su forma y nivel de participación y su protagonismo.

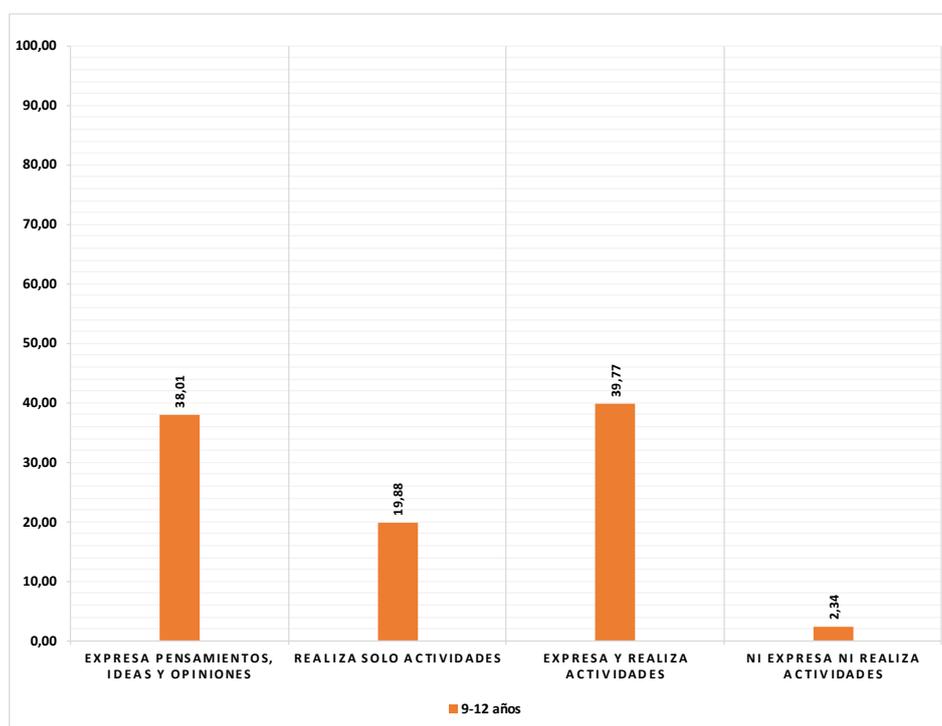


Gráfico 8

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue de 171 (100%). El 39,77 % manifiesta que su participación dentro de los grupos es a través de la expresión de ideas y de la realización de actividades. El 38,01% dice que su participación es solo a través de la expresión de

ideas y pensamientos; mientras que el 19,88% expresa que solo se dedica a realizar alguna actividad que le impongan. Un 2,34% opina que solo asiste, es decir, no realiza actividades ni expresa ideas ni pensamientos.

Según los criterios de la educación popular, los escenarios en los que se encuentran involucrados los niños y las niñas (familia, escuela, barrio, parroquia) y los programas en los que participan, podrían ser verdaderos espacios de participación para construir el aprendizaje e incidir en la transformación de la realidad (Sauri, 2000); sin embargo, esta dinámica no es evidente a pesar de que un buen número de niños y niñas manifiestan que su participación dentro de los grupos es a través de la opinión de sus ideas y la realización de actividades.

Si bien es cierto, todos los escenarios son considerados como lugares de aprendizaje, es claro que las maneras cómo los niños se desenvuelven en estos espacios, están completamente mediadas por los adultos, lo cual influye en su modo de expresarse y en los procedimientos para realizar actividades. Los planteamientos de Roger Hart en la escalera de la participación (Apud, 2014), nos permiten considerar que este porcentaje de niños y niñas se encuentra en el nivel 4 (consultados e informados), lo cual sugiere que pueden estar informados, ser consultados, tomados en cuenta e involucrados para desarrollar ciertos proyectos, sin embargo no son ellos los promotores ni quienes desarrollan propiamente los procesos, sino que hacen lo mandado por los adultos.

En cuanto al segundo dato sobre una participación limitada a la expresión de ideas y opiniones, se deduce que su incidencia puede ser de tipo consultivo, es decir, que el adulto recoge opiniones individuales para una posterior toma de decisiones, aunque no siempre estas opiniones aterricen en acciones concretas. Resulta preocupante la información sobre los niños y las niñas que son meros ejecutores, ya que demuestra que están inmersos en un proceso pasivo con una relación vertical, sin reflexión, cuestionamiento o trascendencia. En este sentido se habla de una participación del primer nivel de la escalera de Roger Hart: el nivel de manipulación o engaño donde no existe ningún tipo de opinión de los niños y las niñas.

De acuerdo con los artículos 12 y 15 de la Convención de los Derechos del Niño, se puede considerar la ausencia de un real ejercicio de estos derechos, de la garantía de todas las formas de expresión, y de los niveles de interacción y comunicación propuestos.

3.2.5. Conciencia de la realidad.

¿Qué es lo que sabes hacer muy bien y que te sirve para participar en los diferentes grupos?

Esta pregunta intenta que los niños y las niñas expresen cuáles son las capacidades y cualidades que pueden favorecer sus procesos de participación, además de identificar posibles escenarios de participación que correspondan a sus intereses.

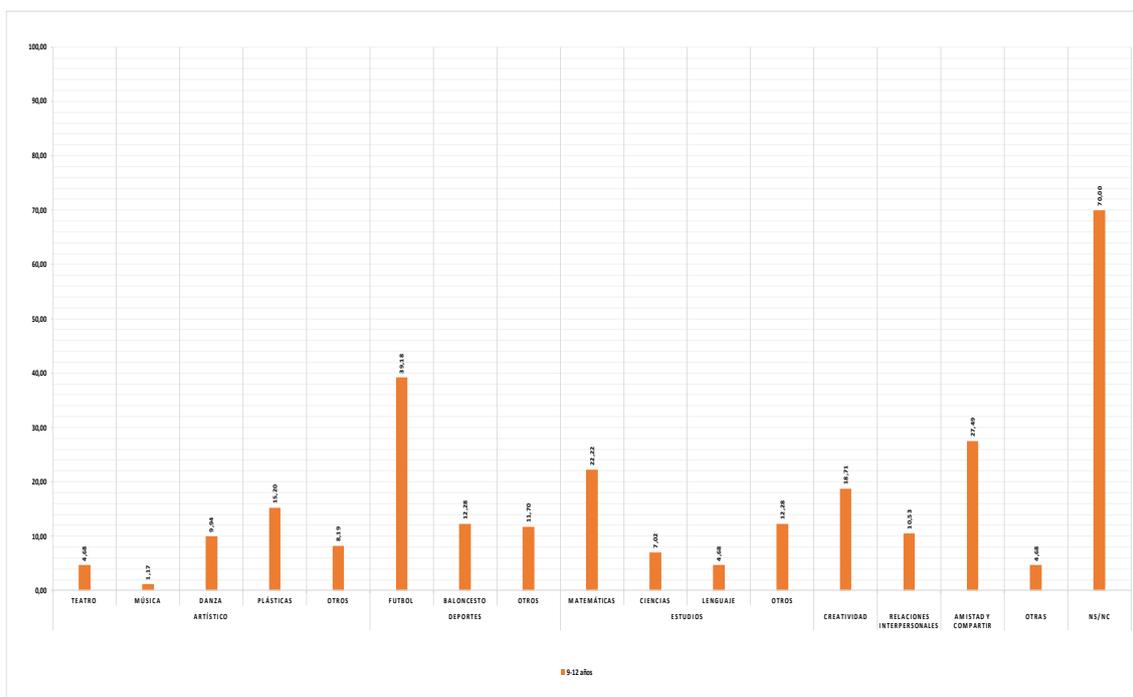


Gráfico 9

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 171 (100%). Un 70% no supo o no contestó alguna de las opciones. Para los deportes el 39,18% tiene habilidad en el fútbol; en el área académica un 22,22% considera ser bueno para la matemática; al 27,49% se le facilita hacer y mantener amigos; en la dimensión creativa el 18,71% cree tener capacidades en esta área; de manera significativa el 15,20% manifiesta cualidades para las artes plásticas; el 12,28% es bueno para el baloncesto; el 12,28% para áreas académicas como dibujo, sociales e idiomas; un 11,70% prefiere deportes como el voleibol y la natación, entre otros. En cuanto a relaciones interpersonales 10,53% se considera hábil para relacionarse

con los demás; al 9,94% le gusta la danza; en el 8,19% elige áreas artísticas que no especifica; el 7,02% se considera hábil en ciencias naturales; el área artística el 4,68% expresa que tiene capacidades para el teatro, otro 4,68% lo es para el lenguaje y la literatura, y un 4,68% tiene otras habilidades que no especifica. Solo un 1,17% dice tener capacidades musicales.

La pregunta sugería el nivel de conciencia de la realidad personal frente a las cualidades y capacidades, por lo que la cifra mayor nos indica la dificultad que presentan los niños y las niñas para auto reconocerse y pronunciarse, ya que no logran identificar del todo sus cualidades y porque en algunas respuestas existe ambigüedad frente a aquello que consideran saben hacer bien. Este dato también puede indicar la posibilidad de confusión o frustración (propio de la etapa) al compararse con los demás en su desempeño en todas las áreas. (Erikson, Infancia y Sociedad, s/a) La mayoría reconoce el fútbol como su mayor capacidad. Es posible que sea el caso de los niños más que de las niñas; sin embargo, esto se debe precisamente a la influencia del medio en el que se encuentran, ya que no tienen otras oportunidades para desarrollar nuevas destrezas o no están presentes en el imaginario de los niños y las niñas.

Llama la atención el gusto que tienen por la matemática. Es lógico desde el punto de vista del interés propio de la etapa que consiste en producir y desarrollar el pensamiento lógico. En este sentido, y según lo observado, existe una marcada inclinación por las matemáticas y las ciencias naturales, dos áreas ponderadas en las escuelas y colegios del país antes de la actualización y reforma curricular de 2010.

Las evidencias de las habilidades relacionales para algunas de las artes, los deportes y la creatividad, plantean la diversidad y la riqueza, pero también las limitaciones frente a espacios donde ellos y ellas puedan desarrollarlas. El antropólogo Meyer Fortes (1999), sostiene que no son las fases de desarrollo biológico, sino las relaciones del individuo con otros grupos de personas (dentro de determinado contexto), las que delinean y expresan el desarrollo de las capacidades y de los cambios que vive el sujeto y sus pares. Esto significa que todos los niños y las niñas poseen capacidades para cualquiera de las áreas mencionadas a través de la pregunta; sin embargo, es indispensable la existencia de momentos de socialización y encuentro favoreciendo la diversidad de actividades y situaciones para que en el intercambio se potencien dichas capacidades y a la vez sean puestas a disposición del grupo o comunidad.

A tu grupo le preocupan los problemas que hay en:

Se quiere conocer si existe algún nivel de conciencia frente a la realidad, es decir, de preocupación por la solución de los problemas para transformar el contexto.

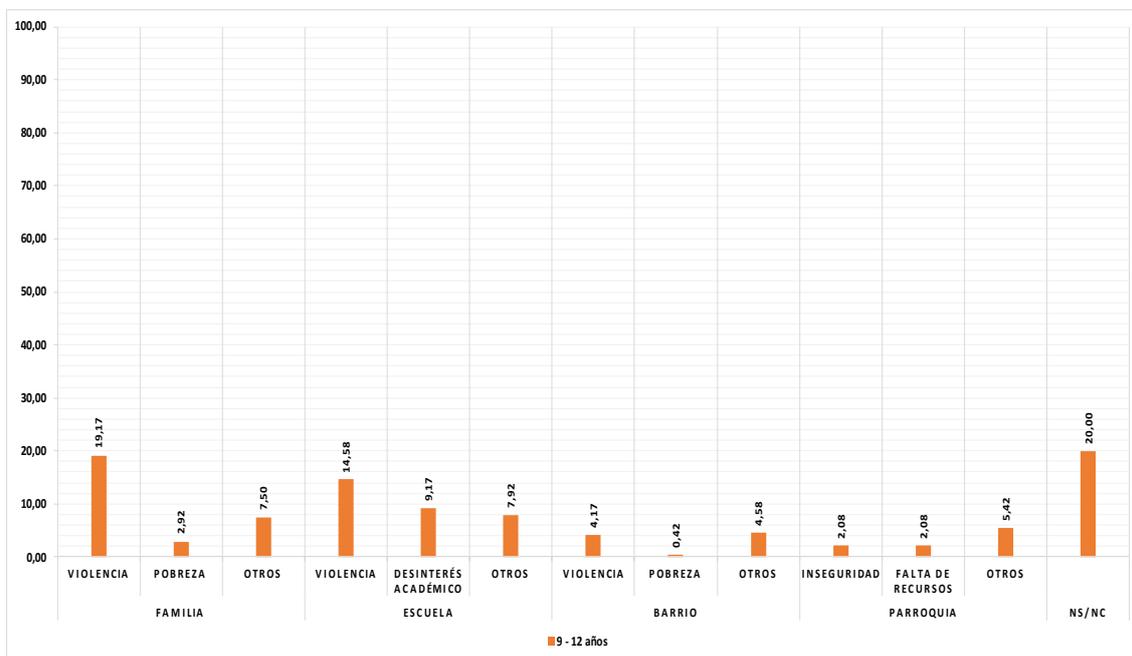


Gráfico 10

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 240 (100%). Un 20% no supo o no contestó a esta pregunta. Según la opinión de los niños y las niñas, al grupo al que ellos pertenecen le preocupa algunos problemas presentes en la comunidad. El 19,17% opina que a su grupo le preocupan los problemas de violencia, al 2,92% de pobreza y el 7,50% de problemas como alcoholismo e inseguridad, todos estos presentes en las familias. Para un 14,58% al grupo le preocupa la violencia, al 9,17% el bajo nivel académico y a un 7,92% los problemas económicos, de aseo y salud, generados en la escuela. Por otra parte, el 4,17% dice que a su grupo le preocupa la violencia; el 0,42% expresa que la pobreza y un 4,58% dice que los casos de alcoholismo y drogas presentes en el barrio. Para un 2,08% los casos de inseguridad, al 2,08% los de falta de recursos; para el 5,42% los problemas varios, que se manifiestan en la parroquia, son preocupantes.

El nivel de conciencia de los niños y las niñas frente a la realidad de su entorno se puede alcanzar a visualizar a través de su opinión. Si bien es cierto no existe claridad sobre los problemas que en general le preocupan al grupo, sí perciben los problemas en su entorno. Entre los que consideran más significativos, están: la violencia, la pobreza y la inseguridad en todos los ambientes (familia, escuela, parroquia y barrio); es decir, que no son indiferentes a estas situaciones porque ellos se encuentran inmersos en las mismas. Si bien es cierto que la mayoría de los niños y las niñas son de clase media (aunque hay quienes viven en pobreza), llama la atención que no son indiferentes a estas situaciones; es decir, que no se ha “normalizado” dentro de su manera de ver la vida. La inquietud resultante es comprender en qué sentido les afecta estas problemáticas, de qué manera se encuentran involucrados y qué soluciones se pueden estar presentando.

Esta capacidad de ver la realidad es en sí un primer paso hacia la transformación del entorno y hacia la construcción de ciudadanía. El problema está en que los espacios en los que participan no tienen una real y concreta proyección hacia la comunidad; son solo acciones aisladas y desarticuladas que se desarrollan como experiencias de momentos determinados.

En el ejercicio de observación e indagación de los encuentros se percibe que no hay claridad sobre los problemas que puede preocupar al grupo como colectivo; por lo tanto, no existe ningún planteamiento para aportar a la solución de los mismos. Las acciones de los grupos se consideran independientes y aisladas, delegando la responsabilidad al Estado o la cooperativa de vivienda Luz y Vida.

Cabe recordar que dentro del ejercicio de participación se pretende que el niño y la niña a través de la concientización de su realidad, se encamine a alcanzar un mayor control sobre su propia vida, un mayor acceso a bienes y servicios, una mayor integración a procesos, una mayor autoestima y, como consecuencia, un mayor protagonismo desde acciones que beneficien a la comunidad en general. (IPN, 2010)

En un dibujo, expresa lo que significa para ti el grupo en el que participas.

Busca reconocer el nivel de identidad y pertenencia: de qué manera se identifica el niño y niña con el grupo en el que participa, si este grupo le genera algún sentido de pertenencia y cuál es el nivel de aceptación que percibe de sí mismo dentro del grupo.

Los siguientes porcentajes son un acercamiento a las respuestas de los niños y las niñas de acuerdo con la interpretación de los dibujos realizados en respuesta a la pregunta sobre la identificación con el grupo.

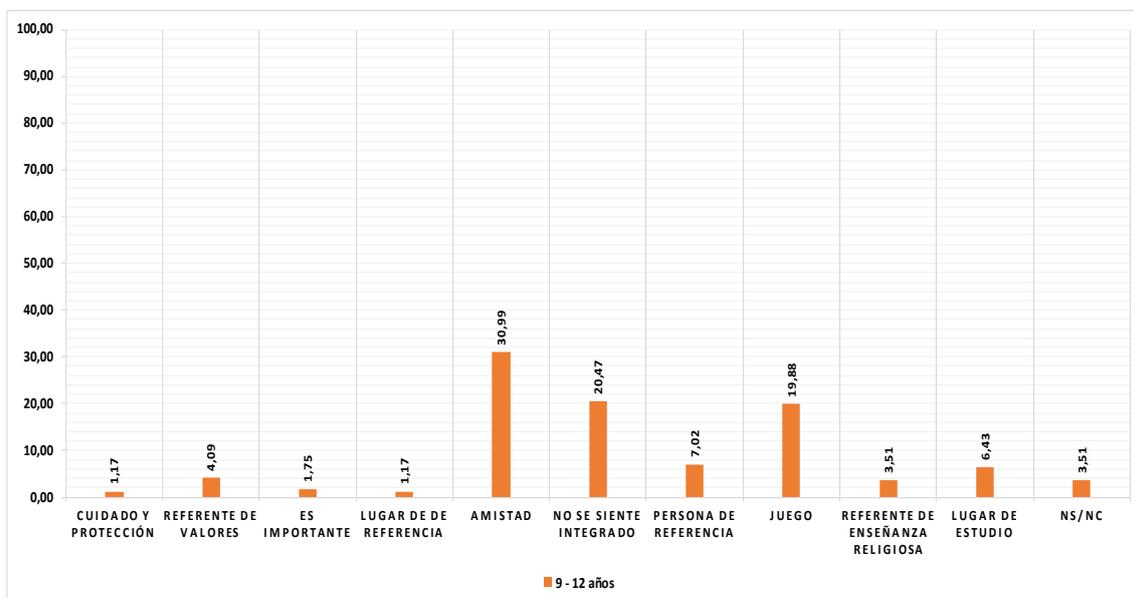


Gráfico 11

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 171 (100%). El 30,99% se identifica con el grupo porque es un espacio donde se genera amistad. En los dibujos de un 20,47% se observan gestos de alegría, pero el grupo se encuentra ausente, lo que sugiere que se siente bien dentro del grupo pero no tiene relaciones significativas. El 19,88% manifiesta que el grupo es importante porque es un espacio para jugar. Un 7,02% encuentra en el grupo a una persona de referencia o de autoridad. Para un 6,43% el grupo significa un lugar solo de estudio, y un 4,09% ve el grupo como lugar de formación en valores; para un 3,51% es un referente para aprender sobre Dios y la Iglesia (en el caso del grupo de catequesis). Un 3,51% no supo o no contestó a la pregunta. El 1,17% se siente bien en el grupo porque éste brinda cuidado y protección; para un 1,17% parece ser un lugar de referencia donde puede ir cuando quiera.

El tema de la identidad hacia el colectivo (familia, escuela, parroquia, barrio) dice relación al nivel de compromiso y pertenencia que se tiene hacia éste y hacia sus necesidades para poder generar verdaderas acciones que incidan en el cambio del mismo. La pertenencia al grupo genera una manera de ser como sujeto social y las motivaciones

reales para participar dentro de estos procesos; de ahí la importancia del vínculo, del sentir que se hace parte de algo, del identificarse con algo porque tiene sentido y significado para el sujeto. (IPN, 2010)

En referencia a lo anterior, se observa que para un grupo de niños y niñas el grupo es importante porque es un espacio de amistad, el lugar donde recibe atención y afecto. Esto es importante teniendo en cuenta que muchos de ellos viven la mayor parte del día sin la presencia de sus padres o familiares. En los dibujos se observan manifestaciones de alegría dentro del grupo, pero la ausencia de otras personas a su alrededor cuestiona si realmente mantienen relaciones significativas o son marginados. Es posible que encuentren agradable estar en estos espacios, aunque se sientan solos.

Para otros niños y niñas el grupo significa oportunidad de jugar y divertirse, lo que significa que sus intereses son precisamente aquellos que responden a sus necesidades; jugar como un factor que los une y crea relaciones. En este sentido los aprendizajes significativos se dan en las experiencias vitales de participación; permiten que la persona vea la realidad y se posicione ante ella de manera distinta, desde otros lenguajes y maneras de actuar, desde la informalidad y la cotidianeidad. (IPN, 2010)

La información obtenida, no manifiesta precisamente de que los niños y las niñas tengan sentido de pertenencia hacia estos grupos y se sientan identificados con ellos, sino es la visión que tienen de los mismos, porque realizan actividades de carácter académico, religioso u otros y cuentan con una persona adulta que decide, genera cierta seguridad, protección y direcciona los procesos.

3.2.6. Transformación de la realidad.

El grupo al que perteneces, realiza alguna actividad para:

Se quiere conocer de qué manera el grupo al que pertenece el niño o niña se compromete y proyecta hacia otros grupos o personas, es decir, qué nivel de incidencia tiene su acción en otros escenarios.

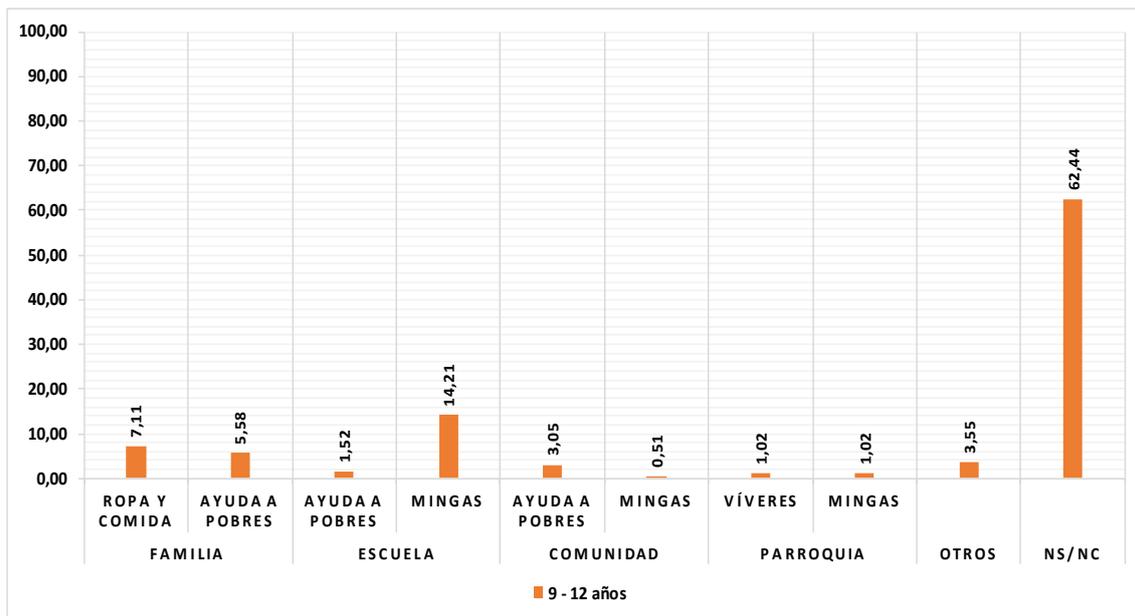


Gráfico 12

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

El total de respuestas fue 197 (100%). El 62,44% no supo o no contestó esta pregunta. Según la opinión de los niños y las niñas, el 7,11% manifiesta desde los distintos grupos (especialmente los de la parroquia) ofrecer ayuda a familias a través de donaciones de ropa y comida, y un 5,58% lo hace con alguna ayuda especialmente a los más pobres. Un 1,52% dice que en la escuela se brinda ayuda atendiendo a las personas más pobres de la misma, y el 14,21% que se apoya por medio de las mingas. El 3,05% opina que a la comunidad del barrio se le apoya en la atención a algunas personas pobres, y el 0,51% manifiesta que se aporta a la comunidad con las mingas de limpieza. En la parroquia, el 1,02% opina que se donan víveres para las familias y un 1,02%, que se ayuda con las mingas de limpieza. Existe un 3,55% de ayuda desde los distintos grupos a través de otras actividades.

El dato mayor que hace referencia a si el grupo en el que participa, realiza algún tipo de acción en favor de otros, en el contexto, manifiesta el desconocimiento de estas acciones, pero también evidencia que es posible que no haya ningún tipo de proyección o que no sea la intención del grupo. A nivel general se identifican ayudas de carácter asistencialista, como es la de donar ropa o comida, en especial a personas pobres de la comunidad, y en trabajos comunitarios de limpieza y mantenimiento de lugares, pero se puede observar que estas acciones no parten de las motivaciones reales de los niños y las

niñas frente a una concientización de los problemas y necesidades de su entorno, lo que genera acciones aisladas que no facilitan un protagonismo real, ni incidencia de estas acciones en la vida de las personas y de la comunidad.

Cuando las iniciativas de proyección hacia el bienestar común parten del interés de cada miembro del colectivo, son más contundentes porque los involucran y movilizan hacia su realización. En el nivel 8 de la escala de participación, las iniciativas parten de los niños y las niñas a través de un censo de decisiones, donde proponen, crean, dirigen y gestionan un proyecto, lo que los hace sentirse competentes y miembros activos de una comunidad. En este nivel los adultos colaboran de acuerdo a los criterios y necesidades de los niños y las niñas. (Apud, 2014) En relación a lo anterior, se considera que en los objetivos de estas experiencias de participación, debe haber una mayor participación de la niñez para que aporte en las posibles formas de proyección a la comunidad con acciones sencillas y concretas que ayuden a solucionar los problemas identificados en el entorno.

¿Qué sueños tiene el grupo al que perteneces?

Busca conocer qué tipo de proyecciones o intenciones de transformación de la realidad tiene el grupo donde participan los niños y las niñas, además de saber si ellos conocen y son conscientes de tales acciones para transformar la realidad.

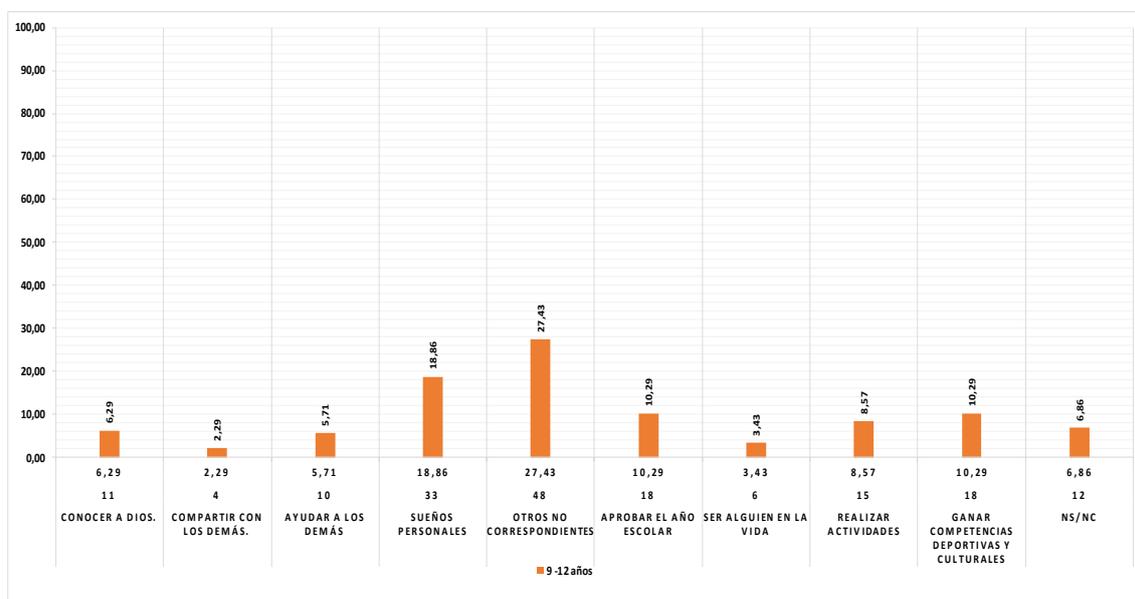


Gráfico 13

Autor: Yan Arévalo Rico

Fuente: Encuesta realizada los días 22, 23 de noviembre y 02, 03 de diciembre de 2014

Las respuestas a esta pregunta no cumplieron el objetivo de la misma, ya que al parecer los niños y las niñas no la entendieron. Por tanto se hizo un acercamiento a lo que ellos intentaron expresar y englobar las respuestas. El total de respuestas fue 175 (100%). El 27,43% manifiesta ideas de sueños que no corresponden a la pregunta, es decir que son respuestas incoherentes. El 18,86% expuso sueños de carácter personal y no propiamente del grupo. Solo el 10,29% manifiesta que el grupo quiere lograr que todos aprueben el año escolar; al igual que otro 10,29% busca ganar competencias deportivas y realizar actividades culturales grupales. El 8,57% responde que en los grupos solo se hacen actividades varias; por otra parte, un 6,86% no supo o no respondió a la pregunta. Un 6,29% dice que en el grupo se pretende que todos conozcan y aprendan más sobre Dios; el 3,43% manifiesta que en el grupo se quiere que todos lleguen a ser alguien en la vida y un 2,29% considera que su propósito es compartir con los demás; estos últimos especialmente en los grupos de la parroquia.

La referencia a los sueños del grupo significa la proyección que tiene el mismo en torno a la transformación de la realidad; es la razón del porqué existen estos espacios de participación y educación. Desde el punto de vista pedagógico de la participación infantil, las experiencias participativas son procesos de construcción de ciudadanía. En este ejercicio, el sujeto se apropia de lo que pasa a su alrededor porque se siente parte del mismo; se identifica con ello y se considera afectado. Este sentido de pertenencia implica compromiso y responsabilidad personal y colectiva hacia la mejora de las condiciones que garanticen un bienestar personal y colectivo. (Suárez, 2000).

En relación con lo anterior se observa en las respuestas que los sueños expresados hacen referencia a procesos personales que influyen el desarrollo del colectivo, aunque no existe claridad acerca de los sueños grupales o de aquello que el grupo quiere alcanzar a través de su proceso.

La participación tiene como intención que las personas alcancen un mayor control sobre sus vidas, un mayor acceso a los bienes y servicios, mayor integración a los procesos sociales y mayor autoestima. (IPN, 2010), en este sentido, algunos niños y niñas manifiestan que parte de sus sueños consiste en llegar a ser alguien en la vida: se refieren a lo que quieren conseguir a nivel profesional cuando crezcan; otros, a logros académicos, deportivos y culturales, y otros a su relación con Dios y a valores personales y sociales.

Desde el punto de vista de la educación popular se puede indicar que los niños y las niñas, como sujetos sociales, tienen la capacidad de transformar la realidad en la

medida en que se ponen en diálogo con los demás actores sociales; es decir que no se trata de una labor desarticulada de las intenciones de los otros ni tampoco una tarea meramente de los adultos, sino que hace parte del compromiso que como sujetos sociales tienen con la sociedad y el mundo. Su aporte -desde su situación- es necesario, ya que tienen una mirada propia sobre la realidad y, por consiguiente, una palabra frente a las posibilidades de reflexión de la realidad y de las acciones en pro de su transformación.

3.3. Conclusiones sobre el análisis de la encuesta.

1. Los escenarios de participación son diversos (la familia, la escuela fiscal Luz y Vida, la parroquia María, Estrella de la Evangelización, el Centro de Apoyo Escolar, y la comunidad del barrio Luz y Vida), pero los procesos y propuestas de participación son pocos, ya que se reducen a actividades escolares, catequéticas y deportivas (fútbol), en las cuales la mayoría tiene que adaptarse porque no encuentra otras opciones dentro de la comunidad. En todos estos escenarios se realizan actividades con los niños y las niñas, en los cuales hay un grado de participación, siendo éste un nivel básico en el que se brinda opinión y se realizan actividades concretas; pero no existe un desarrollo progresivo que lleve a los niños y las niñas a empoderarse dentro de la comunidad.
2. El fútbol es la actividad deportiva con más aceptación en el barrio (especialmente realizada por los adultos); por esta razón los niños y las niñas tiene preferencia por este deporte, lo cual denota una fuerte influencia y la poca accesibilidad hacia otras iniciativas deportivas, recreativas y de aprovechamiento del tiempo libre. La calle, por su parte, es un espacio de socialización en el que se encuentran con amigos para jugar, fenómeno que se deriva de la ausencia de los padres por sus condiciones laborales y económicas, de la desinformación o de imaginario de los niños y las niñas sobre la carencia de propuestas para participar.
3. En los distintos escenarios de participación y educación, existen intentos de parte de algunas personas responsables de los niños y las niñas por generar momentos, actividades y experiencias didácticas y creativas; sin embargo, estas experiencias se ven opacadas porque aún persisten prácticas conservadoras y directivas centradas en el desarrollo estricto de contenidos, memorización, cumplimiento de tareas y

evaluación en base al mero conocimiento. Esta tendencia ha generado ambientes rutinarios, poco motivadores o dinámicos, algunas veces violentos o de descuido e indiferencia.

4. Las actividades que más se desarrollan dentro de los grupos, aunque con poca frecuencia, son: las deportivas (fútbol), los juegos organizados, las manualidades y las actividades libres; todas éstas son importantes para los niños y las niñas ya que son momentos de encuentro, organización, socialización, competencia y producción con los amigos. Por otra parte, aquellas actividades que sugieren opinar libremente, expresar ideas, brindar soluciones, analizar y discutir algún tema o resolver problemas sociales, no son muy frecuentes en los encuentros, ya sea por falta de metodología, de recursos, motivación o simplemente porque no se considera importante desarrollar estas capacidades en los niños y las niñas.
5. Los distintos escenarios en los que los niños y las niñas de la comunidad de Luz y Vida asisten y participan, están fuertemente marcados por el adultocentrismo. La presencia e influencia del adulto en todos los procesos ha invisibilizado de una u otra forma el protagonismo de los niños y niñas como sujetos sociales de derechos y responsabilidades, debido a que las relaciones y propuestas se desarrollan bajo línea de protección y asistencia y desde metodologías conservadoras que limitan las formas de expresión e incidencia en la transformación del entorno. Los adultos son quienes identifican las necesidades, organizan, planifican y desarrollan, pero ignoran en cierta medida, la voz de los niños y las niñas, y prescinden de su intervención real.
6. La relación de los adultos hacia los niños y las niñas es, en general, buena. La mayoría de los niños y las niñas manifiestan ser tratados con alegría y respeto; que los adultos tienen actitudes de escucha y ayuda que fomentan el diálogo y la conversación. Sin embargo, la influencia del adultocentrismo, las condiciones socioculturales, las expresiones conservadoras de la educación y los problemas de violencia y pobreza, también nos sugieren que existen formas de relación que promueven el irrespeto, el autoritarismo, la indiferencia y la agresión (en distintos niveles y expresiones) creando condiciones de poder y de desigualdad, que han invisibilizado y silenciado a los niños y a las niñas. Es decir, el adulto es quien tiene el poder de decisión frente a todo lo que afecta e involucra a los niños y las niñas.
7. La familia y la escuela son dos espacios importantes donde los niños y las niñas sienten que su opinión es tomada en cuenta y consideran que en la parroquia y el barrio

solo algunas veces esto acontece. Desde esta perspectiva, si la familia y la escuela como primeros lugares de educación, participación y socialización, toman en cuenta la opinión y permiten que los niños y las niñas influyan en la toma de decisiones y la dinamización de los procesos de transformación de la realidad, se estaría ejerciendo el real derecho a la participación de los niños y las niñas, pero las evidencias en cuanto a formas de relación del adulto con los niños y las niñas, nos dicen que su opinión queda en el nivel de escucha, ya que no siempre desde la palabra de los niños y las niñas se formulan propuestas en pro de su desarrollo y bienestar. Tampoco se les tiene en cuenta en los diversos procesos de toma de decisiones de la comunidad en general.

8. Existe una marcada tendencia al proteccionismo y al asistencialismo. Los niños se encuentran al cuidado, bajo la protección, son asistidos por adultos que se hacen cargo de ellos buscando cumplir con las necesidades básicas. Puede decirse que hay comunicación, pero no diálogo al interno de estos procesos; se habla y se escucha (en distintos niveles de profundidad), pero eso no significa que realmente sea un ejercicio que genere protagonismo de la niñez. A pesar de estas condiciones, existe participación dentro de los grupos donde se dan ideas y realizan actividades simultáneamente, otras donde la expresión de ideas y opiniones es de carácter meramente consultivo, o simplemente de cumplir tareas.
9. Los niños y las niñas son conscientes de algunas problemáticas que existen dentro de la comunidad, reconocen la violencia y la pobreza como fenómenos que los afectan en todos los escenarios en los que viven, pero este nivel de consciencia no es consecuencia de procesos pedagógicos internos de los grupos, lo que indica que dentro de esos mismos procesos tampoco hay un nivel de conciencia que impulse al grupo a realizar acciones en pro de la comunidad. Cada organismo actúa aisladamente y responde a las necesidades inmediatas, pero los problemas que plantea la realidad del barrio permanecen y toman fuerza.
10. Para los niños y las niñas son importantes aquellas experiencias en las que se puedan encontrar con sus pares, fomentar relaciones de amistad y de trabajo en equipo y donde puedan realizar actividades creativas y lúdicas (manualidades, danza), deportivas y competitivas (especialmente fútbol), y académicas, como la matemática; porque ellos consideran que aquí están sus mayores capacidades y habilidades con las cuales pueden aportar en los procesos de la comunidad. Son capaces también de ver la realidad, de expresarse y actuar, lo que sugiere la posibilidad de potenciar dichas

habilidades que no son reconocidas con claridad porque las experiencias de enseñanza – aprendizaje no han sido precisamente el medio para que ellos puedan potenciarlas.

11. La identidad y el sentido de pertenencia que tienen los niños y las niñas hacia los espacios, escenarios, experiencias y procesos de participación, son realmente ambiguos. Se consideran algunas actitudes positivas de identificación y afinidad porque en estos espacios encuentran afecto, amistad, diversión, protección, asistencia, ayuda en las actividades escolares, formación y orientación; sin embargo, las mismas metodologías aplicadas dentro de estas experiencias no han generado un significativo sentido de identidad, porque no trascienden realmente en la vida de las personas. Es escaso el compromiso y la conciencia de la responsabilidad del grupo con la realidad por lo que todas las acciones se quedan en el plano del desarrollo de planes y proyectos. Al parecer, no tienen sueños en común que les motiven a luchar y trabajar, intenciones colectivas que arrastren al grupo a trabajar en equipo para alcanzarlas, sino que cada uno persigue sus sueños personales desde las condiciones que estén a su alcance.

12. Finalmente, llama la atención los altos niveles de desconocimiento y de incapacidad de respuesta de los niños y las niñas frente a las preguntas que conciernen a su participación dentro de la comunidad. Este silencio puede sugerir que no están acostumbrados o no se les ha permitido desarrollar capacidades de expresión y opinión. También puede indicar la dificultad de comprensión y de análisis no solo de la encuesta sino del contexto en el que se encuentran. Esto evidencia los vacíos y dificultades en los procesos de enseñanza – aprendizaje ya que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, tampoco la posibilidad de actuar y de solucionar los problemas que se encuentran en la vida y en la comunidad; como consecuencia, se mantiene la incapacidad de incidir en la transformación de la realidad.



Foto: Luis Curimilma

*(...) Lo que no es posible siquiera
es pensar en transformar el mundo
sin un sueño,
sin utopía
o sin proyecto. (...)
Paulo Freire*

CAPÍTULO IV

“Yo opino que puedo cambiar mi realidad”

*...Opino que puedo observar la realidad para conocerla,
hablar de la realidad para comprenderla
y actuar en la realidad para cambiarla...*

4.1. Justificación

La participación de los niños y las niñas es un derecho que se apoya en los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño; sin embargo, algunas veces su ejercicio se ve afectado por situaciones sociales, políticas, culturales y pedagógicas que obstaculizan su cumplimiento pleno, pues son las necesidades e intereses de los adultos las que se priorizan, como se ha dicho tantas veces a lo largo de esta disertación.

La comunidad local del barrio Luz y Vida es el escenario privilegiado escogido para observar, interactuar y conocer “cómo mismo es” la participación de la niñez, por ser el sitio donde confluyen las diversas manifestaciones de la realidad local, regional y global. Este espacio social es a su vez el lugar de la cotidianidad de los niños y las niñas, donde se vulneran de sus derechos y donde las acciones en pro de su garantía resultan tardías, deficientes o simplemente inexistentes.

Por lo tanto, urge generar y promover experiencias significativas de participación infantil, escenarios democráticos que faciliten progresivamente en la niñez, la capacidad de ver y analizar la realidad, de observar el entorno inmediato, de percibir las fortalezas y las debilidades de las situaciones que le afectan, hasta llegar a situarse firme y conscientemente ante los problemas para encontrarles solución. De esta manera, será más competente para opinar, generar ideas, hacer juicios, dar su punto de vista y actuar creativamente ante a las dificultades cotidianas; solo así podremos hablar de experiencias de crecimiento personal y de implicación comunitaria.

De hecho, tales experiencias de participación son decisivas en la construcción de la identidad de los infantes como ciudadanos, por constituir la vía para hacer perceptible y palpable su presencia dentro de la comunidad, de empoderar su palabra y de ser tenidos en cuenta en sus opiniones para la toma de decisiones, las mismas que influirán en el desarrollo y organización a nivel local y, en consecuencia, regional y global.

Pensar en estas condiciones de la infancia de Luz y Vida significó, no solo hacer memoria histórica de la experiencia personal vivida a lo largo de 3 años y medio, sino que exigió profundizar teóricamente para comprender esa realidad aproximándome, al mismo tiempo, a lo que se entiende como educación popular, participación infantil, infancia y comunidad. Dicho acercamiento delineó los presupuestos teóricos que iluminarían el proceso de elaboración de esta propuesta de participación y visibilización de la niñez este sector.

En sintonía con lo anterior, ha sido imperioso tomar conciencia de que el ejercicio de la participación ha peregrinado a través de la experiencia de varios organismos como son las organizaciones eclesiales, de la sociedad civil y del estado, los cuales, gracias a sus iniciativas, propuestas, actividades, procesos y experiencias de participación, propiciaron la identificación de procedimientos, metodologías, resultados y grado de incidencia en la sociedad por parte de la niñez en Ecuador.

Por otra parte, fue de importancia capital realizar el levantamiento del marco de la realidad del barrio, desde el contacto directo con líderes barriales, hombres y mujeres que han hecho parte de los procesos de desarrollo comunitario y pastoral (además de la experiencia propia de observación y convivencia en este lugar); gracias a su información pudo delinearse el contexto geográfico, social, político, económico, educativo, religioso y cultural, y comprender las condiciones en las que se encuentra la niñez, priorizar aquellas que deben ser abordadas por afectar el ejercicio de sus derechos; particularmente, el derecho a participación, motivo de esta propuesta.

Conocer el marco de realidad constituyó el preámbulo para identificar el nivel de participación de los niños y las niñas dentro de su comunidad, razón por la que recogí su opinión a través de una encuesta a 171 niños y niñas (aproximadamente el 24,42 % de la población de niños y niñas entre 9 y 12 años) que acuden a la escuela fiscal Luz y Vida, al centro de apoyo escolar y a la parroquia María, Estrella de la Evangelización. La encuesta de opinión se propuso recabar información acerca de cómo percibe la niñez las formas de organización de prácticas educativas y participativas, la metodología de los grupos, la relación niños-adultos, el protagonismo infantil, la conciencia de la realidad y la transformación de la realidad. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones directas a estos contextos, para ampliar la mirada y percibir el ambiente de desarrollo de los procesos. Los datos revelaron la ausencia del protagonismo infantil, las marcadas prácticas pedagógicas directivas y conservadoras, la influencia de los intereses adultos,

el desconocimiento de la realidad, las relaciones cercanas pero a la vez proteccionistas y jerárquicas entre niños y adultos y la frágil incidencia de estos procesos a través de acciones proyectadas en la comunidad.

Como consecuencia de todo esto surge la propuesta *“Yo opino que puedo cambiar mi realidad”*; La voz de la niñez que reconociendo sus capacidades decide levantar la mano para pronunciarse frente a su comunidad y manifestar que puede aportar a la solución de los problemas que le afectan; que es una falacia su incapacidad, su inferioridad, su escasez de ideas, sino que, con el acompañamiento de su comunidad y su grupo, puede contribuir en transformar parte de su realidad que le corresponde.

“Yo opino que puedo cambiar mi realidad” es un proceso sencillo de participación infantil que recoge los tres momentos significativos de la metodología de la educación popular (Ver – Juzgar – Actuar/ Observar – Hablar - Actuar) y los criterios de la participación infantil (ambos expuestos en el capítulo I), de manera que movilice procesos internos y externos, individuales y colectivos, desde el ejercicio del diálogo y el compartir de saberes, la organización y expresión individual y colectiva, el conocimiento y conciencia crítica de la realidad, la incidencia en la toma de decisiones, el desarrollo del sujeto social como protagonista, la identidad, el sentido de pertenencia a la comunidad y la transformación de la realidad; dinámicas que buscan responder a la necesidad de que los niños y las niñas de Luz y Vida, sean sujetos activos en pleno ejercicio de derecho a la participación en una comunidad concreta, con rostros concretos y situados en el momento histórico presente.

4.2. Objetivo general para el cambio

El niño y la niña de 9 a 12 años del barrio Luz y Vida podrá: Participar dentro de su comunidad, mediante experiencias de educación popular que faciliten el diálogo, el compartir de saberes, la observación, la expresión y la acción sobre la realidad, para que se reconozca como sujeto social y activo en su entorno.

4.2.1. Objetivos específicos.

1. Reconocer su realidad personal, grupal y de la comunidad por medio de experiencias grupales y participativas de contacto y conocimiento de su entorno.
2. Expresar aquello que observa mediante actividades de educación popular que le faciliten: pedir la palabra, expresarse, juzgar, generar ideas, compartir saberes, y participar en la solución de problemas.
3. Cooperar en la solución de problemas identificados en su comunidad para cambiar su realidad a través de acciones (individuales y colectivas) concretas, sencillas, creativas y participativas.



Foto: Saverio Turato

4.3. Los actores del cambio

4.3.1. La niñez.

Los niños y niñas de entre 9 y 12 años están involucrados en diferentes procesos educativos y participativos del barrio, como son: las familias, la escuela fiscal Luz y Vida, el centro de apoyo escolar, la parroquia “María, Estrella de la evangelización”. De ellos, se propone convocar a una población de máximo 60 y mínimo 30, que serían representantes del barrio y miembros de grupos de amigos.

4.3.2. El equipo coordinador.

Se propone la conformación de un grupo no muy amplio de amigos y amigas integrado por adultos, niños y niñas líderes, quienes -desde una relación más dialógica, cercana, respetuosa y participativa- se encargarán de revisar la propuesta, buscar las estrategias, planificar, gestionar y poner en marcha el proceso.

4.3.3. La parroquia María, Estrella de la Evangelización.

Se trata de la comunidad parroquial que, desde sus distintas áreas pastorales, acoge a líderes representantes barriales, que han venido dinamizando procesos de desarrollo comunitario y en pro de la niñez del barrio. Con ellos se estructuraría el equipo coordinador de la propuesta.

4.3.4. La cooperativa de vivienda Luz y Vida.

Son los representantes del barrio elegidos democráticamente para ocupar el Consejo Administrativo y el Consejo de Seguridad. Se encargan de administrar los recursos propios y públicos, promover la organización y el desarrollo comunitario, proveer y mantener los servicios y espacios comunes, sociales, deportivos, ecológicos, formativos y de seguridad. Además está la Asamblea General, la cual está integrada por 1020 socios residentes.

4.4. El camino para el cambio

4.4.1. Criterios pedagógicos y metodológicos.

1. Durante el desarrollo de las distintas etapas de este proceso, se recuerda tener siempre en cuenta los siguientes criterios (señalados desde Educación popular y de la Participación infantil): el diálogo y compartir de saberes, la organización individual y colectiva, la práctica educativa participativa y colectiva, la expresión individual y colectiva, la conciencia crítica de la realidad, la incidencia en la toma de decisiones, el desarrollo del sujeto social como protagonista, la identidad, el sentido de pertenencia a la comunidad y la transformación de la realidad.
2. Los niños y las niñas tendrán un acercamiento sencillo a escenarios, lugares, personas, situaciones y experiencias, de acuerdo a sus intereses y a los consensos que hagan dentro de los encuentros. Será en el grupo donde se decida qué se quiere observar, analizar y transformar, en qué escenario (familia, escuela, parroquia y barrio), con qué actores de la realidad y cómo se puede aportar al cambio.
3. Las actividades serán grupales; no se clasificarán a los niños por edades sino que estarán todos integrados (los de 9 a 12 años). De esta manera se espera que el diálogo y compartir de saberes esté enriquecido con la experiencia, percepción, opinión e ideas de todos.
4. Las actividades serán sencillas, lúdicas y creativas de manera que haya diversas formas de acercarse a la realidad, de expresar lo que se piensa y de actuar en la misma. Es importante que los niños y niñas expongan y exploren sus capacidades de crear, producir, trabajar en equipo, competir, jugar, socializar y ayudar a los demás.
5. Se pretende que todos tomen parte activa en el proceso, por tanto, más allá de la calidad y el nivel de los resultados de las actividades, lo que realmente importa es su significado para cada persona y para el grupo, su participación en el cambio, su nivel de compromiso, sentido de pertenencia y responsabilidad en la solución de los problemas. En la medida en que cada niño y niña se sienta tenido en cuenta y perciba que su opinión y acción son importantes, en esa medida se irá empoderando y su nivel de compromiso e identidad con el grupo y la realidad será más significativo.
6. Los momentos del diálogo y compartir de saberes deben ser experiencias para desarrollar habilidades como: pedir la palabra, escuchar al otro, preguntar cuando se

tienen dudas, responder a preguntas, opinar sin temor a ser ridiculizado, respetar el punto de vista de los demás, dar ideas, solucionar problemas, llegar a acuerdos, reconocer que no se tiene la razón, dar la razón a otro, acoger la diversidad de miradas de la realidad y disfrutar del intercambio de experiencias.

7. Es de vital importancia que tanto en el equipo coordinador (niños, niñas y adultos líderes), como en los encuentros y actividades, se insista en establecer relaciones más horizontales y dialógicas, en las cuales la palabra de cada uno esté al mismo nivel de importancia, donde la ubicación esté dispuesta más codo a codo, hombro a hombro que jerárquicamente; espacios de encuentro más circulares, más familiares, más cercanos, desde la base del respeto al otro, la aceptación de la diferencia como eje articulador de unidad y la construcción colectiva a partir del diálogo y compartir de saberes.
8. La idea de la propuesta no es sustituir el adultocentrismo por el infantocentrismo. La intención es generar un diálogo intergeneracional de enseñanza – aprendizaje, en el que cada uno de los actores sociales reconozca que el otro es necesario para construir. Esta idea puede parecer idealista, pero se requiere de una concientización desde las personas adultas que acompañarán el proceso, para que puedan trabajar en la creación de ambientes, escenarios y actividades de participación, con y desde las necesidades de los niños y las niñas, sin olvidar, las necesidades, intereses y problemas de la comunidad en general. De ahí que la visibilización y empoderamiento de los niños y las niñas debe generarse desde el reconocimiento del adulto como acompañante y guía de procesos y del infante como protagonista activo de esos procesos, en los cuales ambos son importantes y necesarios.
9. Se debe fomentar la auto organización de los niños y las niñas, por eso se aconseja dejar que sean ellos quienes formen los grupos de trabajo y distribuyan responsabilidades, sugiriéndoles algunos criterios básicos e ineludibles, como son: que cada grupo debe tener niños y niñas de todas las edades, que cada uno debe tener una responsabilidad concreta y que el desarrollo debe ser colectivo, cada uno aporta a la solución desde lo que es y tiene.
10. Es indispensable favorecer la articulación entre las instituciones y los escenarios que intervienen en el barrio, como son: la escuela Luz y Vida, la parroquia María, Estrella de la Evangelización, el centro de apoyo escolar, la cooperativa de vivienda Luz y Vida y la administración zonal de Calderón.



Foto: Luis Curimilma

4.5. Los cambios esperados

Que los niños y las niñas sean capaces de:

1. Participar en todos los procesos.
2. Dialogar y compartir su experiencia, saber y observación de la realidad.
3. Expresarse de diferentes maneras (oral, escrita, gráfica y artísticamente, entre otras) a nivel individual y grupal.
4. Organizarse dentro del grupo y asumir responsabilidades individuales para el bienestar colectivo.
5. Reconocer lo que pasa en su realidad (personal y comunitaria).
6. Brindar aportes para la toma de decisiones, la solución de problemas y establecimiento de acciones.
7. Demostrar que tienen identidad y sentido de pertenencia por la comunidad.
8. Liderar acciones que se realizan en el grupo.
9. Relacionarse de manera sencilla con los demás sujetos y sectores sociales, creando vínculos de amistad.

4.6. Los contenidos del cambio

A partir de la metodología dialéctica de la educación popular, que propone un proceso de acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica, mecanismo de apropiación consciente, (Núñez, 2008); se proponen los siguientes contenidos que hacen referencia a los momentos del proceso participativo “*Yo opino que puedo transformar mi realidad*” y que se presentan como aquellas capacidades esperadas en los niños y las niñas del barrio Luz y Vida, para lo dicho tantas veces: se reconozcan como sujetos sociales y activos de su entorno, *capacidad de observar la realidad para conocerla, hablar de la realidad para comprenderla y actuar en la realidad para cambiarla.*

4.6.1. Observar la realidad para conocerla.

Este primer paso de acercamiento, consiste en un proceso favorecedor del reconocimiento de lo que pasa a nivel personal, grupal y de la comunidad; de aquellas problemáticas que afectan a todos, pero también de aquellas fortalezas, oportunidades y aspectos positivos presentes en las personas, en las experiencias y en los lugares.

El contacto sencillo, continuo, ordenado, procesual y objetivo con el contexto, permite comprender lo que sucede y por qué sucede; de esta manera se puede analizar las acciones individuales o colectivas, espontáneas u organizadas para hacer conciencia de esa realidad que influye en el desarrollo de los sujetos. (Guiso, 2008)

La idea de observar la realidad supone que los niños y las niñas entren en la dinámica de comparar, relacionar, explorar, tomar distancia, diferenciar, e identificar la realidad; descubrir aquellas situaciones y problemas que se presentan en su entorno, con sus vecinos y sus pares, para que posteriormente se pueda generar ese diálogo y compartir de saberes, en el encuentro pedagógico y participativo, donde se tomarán las decisiones para intervenir en la solución de los problemas.

Acercarse a la realidad del barrio, sugiere dos niveles: individual (como sujeto histórico que posee una percepción particular de su entorno) y colectivo (como sujeto social que construye relaciones y comunidad); es decir, los niños y las niñas de Luz y Vida pueden tener un contacto personal y colectivo, en el cual se tomaran las decisiones a partir del diálogo participativo. (Núñez, 2008)

4.6.2. Hablar de la realidad para comprenderla.

A este punto del recorrido se hace indispensable compartir ese nuevo saber (individual) para llegar a una síntesis y conceptualización (colectiva), o sea, a la construcción de ideas y conceptos (cognitivos u operativos) concretos y sencillos, que a su vez se puedan interpretar, significar, decir, pronunciar, expresar, resolver, generar respuestas y proponer acciones alternativas frente a los desafíos que el barrio presenta.

En este diálogo pedagógico, la niñez tiene la posibilidad de expresar de diversas maneras y a través de distintos medios y recursos, su experiencia de contacto con el entorno, para que en el intercambio con los demás niños y niñas del barrio, con quienes

socializa en el proceso, pueda identificar las causas de los hechos, descubrir su razón de ser y su sentido, y de esta manera pueda comprenderlos. (Núñez, 2008)

Al hablar, opinar, dar ideas, pronunciar con su palabra aquello que comprende, es posible que se genere una dinámica de intercambio de experiencias, en el cual los demás niños y niñas se ponen en sintonía o en desacuerdo con lo que se expresa, para establecer puntos en común y así, en conjunto, lleguen a acuerdos consensuados y coherentes de acuerdo a la comprensión de aquello que sucede en su comunidad.

Desarrollar la capacidad de hablar y pronunciarse, activa otras capacidades y habilidades como son: pensar activamente por sí mismos, asumir convicciones, manifestar intereses, motivaciones, exponer ideas, propuestas, interpelar los hechos y las acciones suyas y las de los demás, dialogar con ellos, debatir, consensuar, expresarse ante los otros, transmitir lo que es cada uno y actuar por sí mismo. Es posible, entonces, empoderar su palabra, visibilizarse dentro de su grupo, familia y comunidad, y que los demás actores del barrio Luz y Vida se den cuenta de que ellos tienen la capacidad para generar cambios en su entorno.

Para esto, es necesario tener en cuenta el ritmo de cada uno y capacidad para actuar, acogiendo y respetando la manera natural como expresa lo que entiende y no entiende, desde su lenguaje y características propias de su cultura. (Guiso, 2008)

4.6.3. Actuar en la realidad para cambiarla.

Este paso sugiere actuar de manera concreta en el barrio, pero con otra visión de la realidad, que los niños las niñas puedan establecer acuerdos y propuestas para intervenir (individual y colectivamente), es decir, identificar, definir y realizar, aquellas acciones que se consideran puede ayudar a mejorar las condiciones de vida de su entorno y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta aquellos problemas urgentes o que son del interés de los actores del proceso.

Las acciones no solo son definidas por el colectivo, sino que son realizadas de manera personal y grupal, con el fin de que respondan a todas las necesidades que se encuentren en el contexto.

Para este accionar, es imposible dejar de lado las capacidades de los niños y las de niñas de acuerdo a su nivel de desarrollo, sin subestimarlos, pero sí siendo conscientes de lo que ellos pueden actuar de acuerdo a su edad e intereses. (Núñez, 2008)

Esa acción sobre la realidad, la resignifica, porque no la anula sino que desde esas condiciones, se busca generar cambios que beneficien a los miembros del barrio, pero sobre todo que visibilice a los actores sociales, de manera especial a la niñez de Luz y Vida, para que sean reconocidos como sujetos activos de su entorno.

4.7. Metodología para el cambio

4.7.1. Pasos.

A continuación se describen los pasos metodológicos que se consideran necesarios para la puesta en marcha de este proceso:

1. Crear un equipo coordinador que oriente y acompañe el desarrollo de la propuesta; se recomienda que esté conformado por adultos, niños y niñas líderes, quienes revisarán, planificarán y buscarán las estrategias para la puesta en marcha de este proceso.
2. Se propone que se genere una articulación entre los niños y las niñas de Luz y Vida, la cooperativa de vivienda Luz y Vida y la parroquia María, Estrella de la Evangelización, con el ánimo de establecer una relación entre actores sociales, apoyarse mutuamente y garantizar unos mínimos que faciliten a la niñez vivir esta experiencia de proyección en la comunidad.
3. Revisar, analizar y definir las etapas y actividades que plantea esta propuesta para ajustarla a las necesidades de las personas de la comunidad de Luz y Vida, en el momento de su aplicación.
4. Hacer una convocatoria a los niños y las niñas de 9 a 12 años del barrio, que se encuentren vinculados a diversos escenarios (familia, escuela, barrio, parroquia), para iniciar el proceso de participación. Estará abierta a todos los niños y las niñas, pero se estima la conformación de un grupo amigos, mínimo de 30 niños y niñas.
5. La propuesta está diseñada para desarrollarse en 3 etapas, cada etapa tiene una duración de tres meses, en los cuales se desarrollará un encuentro cada semana con la

duración de 2 horas por día, a excepción de días en los que haya actividades especiales que ameriten más tiempo. Este proceso tendrá una duración total de un año, como se propone acá desde el mes de septiembre hasta agosto.

6. Cada etapa corresponde a la identificación, análisis y acción en torno a un problema presente en la realidad (personal y comunitario) del barrio Luz y Vida, procedimiento en el cual se busca desarrollar las capacidades de:
 - *Observar la realidad para conocerla:* Acercamiento a la realidad del barrio y observación de lo que acontece en el entorno, los espacios, en situaciones y experiencias de la vida de la comunidad.
 - *Hablar de la realidad para comprenderla:* Diálogo e intercambio de experiencias a partir de lo observado, para el análisis e identificación del problema que se quiere solucionar.
 - *Actuar sobre la realidad para cambiarla:* Desarrollo de una acción concreta que aporte a la solución de los problemas identificados.

De la misma manera se requieren dos pasos más que permitirán mejorar el desarrollo de la propuesta:

- *Evaluar el proceso:* Revisión del proceso realizado, aciertos, desaciertos y sugerencias.
 - *Visibilizar el proceso:* Visibilización ante la comunidad del barrio del proceso realizado por los niños y las niñas y de los resultados obtenidos.
7. Los problemas no están determinados desde el inicio de la propuesta sino que son identificados y definidos por los participantes una vez hayan hecho el ejercicio de observación de la realidad y análisis de la misma, con una estructura muy simple: observación de la realidad, análisis de la realidad, definición del problema, aporte a la solución del problema, evaluación del proceso, visibilización del proceso y asamblea participativa de la niñez.
 8. Para cada capacidad a desarrollar se proponen una o dos acciones concretas que se realizarán en uno o dos encuentros, razón por la que considera un mes para explorar y realizar actividades que fortalezca dicha capacidad.
 9. Entre de las actividades que se desarrollarán se proponen:

- *Observar*: Video reportajes, recorridos de observación, entrevistas y reportajes fotográfico.
- *Hablar*: Mesas de diálogo de saberes, creación de historias gráficas, árbol de problemas, creación de dramatizaciones, debate, foro, juego de bases.
- *Actuar*: Lluvia de ideas, mesas redondas, acciones participativas definidas por el grupo.
- *Evaluar*: Evaluación participativa con instrumentos creativos definidos por el equipo coordinador (carteles, gráficos, esquemas, etc.).
- *Visibilizar*: Asambleas participativas de la niñez con presencia de diferentes actores de la comunidad del barrio.

10. Al final de cada etapa se sugiere hacer una evaluación que permita identificar los aciertos, desaciertos y sugerencias de acuerdo a la experiencia vivida. Para esto se deben utilizar instrumentos de evaluación creativos y lúdicos que deben ser definidos por el equipo coordinador.
11. Se realizarán cuatro asambleas participativas de la niñez: una al inicio, una después de las etapas 1 y 2, y una al final del proceso, para evaluar el camino recorrido, compartir experiencias, resultados y visibilizar las acciones de los niños y las niñas. Se invitará a los padres de familia y a otros actores de la comunidad y del municipio: los miembros de la Cooperativa de vivienda Luz y Vida, el consejo pastoral parroquial, la policía, representantes de la administración municipal, directivos de la escuela fiscal Luz y Vida, del Centro de apoyo escolar, representantes de grupos de la comunidad y medios de comunicación alternativos.
12. Se han dispuesto como lugares para los encuentros y para coordinar el proceso: la casa comunal de la cooperativa, la casa pastoral Luz y Vida, el centro pastoral Luis Vaccari, y la escuela Luz y Vida.
13. Esta propuesta metodológica es factible de multiplicarse o replicarse posteriormente, ya que la dinámica de la misma está en la identificación, análisis y solución de problemas, los cuales son determinados por los participantes, y las actividades pueden cambiarse de acuerdo a las necesidades, por lo que puede tener vigencia el tiempo que se considere necesario.



Foto: Yan Arévalo

4.7.2. Encuentros de amigos que generan cambios.

En el proceso de interaprendizaje es necesario crear un ambiente afectivo, adecuado y seguro que aporte bienestar y proporcione la orientación necesaria a las tareas individuales y las del grupo. Manteniendo este clima, la dinámica interna del grupo debe ser producto de una serie de mecanismos que el equipo coordinador debe tener en cuenta para que se desarrolle un espacio adecuado para la participación de todos los integrantes del proceso.

Los orientadores deben tener siempre presente lo siguiente: ¿Cómo están las relaciones entre los niños y las niñas?, ¿cómo son las relaciones entre los niños, niñas y los adultos del grupo?, ¿las relaciones son adecuadas y estimulantes para el desarrollo del grupo?, ¿todas las personas se sienten incluidas, aceptadas e integradas dentro del grupo?, ¿a las personas les gusta trabajar en los encuentros?, ¿existe competencia sana dentro del grupo?, ¿se aprecian comportamientos negativos y violentos?, ¿existen acuerdos claros

reconocidos por todos?, ¿cómo está la comunicación interna y externa del grupo?, ¿se cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de los encuentros?, ¿el espacio es el adecuado para los encuentros?, ¿hay espacio para todos?, ¿tienen todos acceso a los mismos servicios dentro del grupo?, ¿todos participan y tienen responsabilidades?, etc. (Troch, 2013)

Todas estas preguntas están direccionadas al desarrollo didáctico del encuentro, por lo tanto, es importante que, para se lleve a cabo un proceso significativo, se tengan en cuenta algunos criterios metodológicos para los encuentros del grupo:

1. Recordar que el grupo es un colectivo de amigos y amigas que comparten experiencia y conocimiento, que se divierten, juegan y trabajan en equipo para solucionar los problemas.
2. Fomentar el trabajo cooperativo en equipo, de ahí la importancia de realizar actividades en pequeños grupos.
3. Utilizar el juego como herramienta de aprendizaje, aprovechando todas las posibilidades que aquí se describen, como son: animar los encuentros, iniciar sesiones, convocar personas, motivar o relajar las jornadas, integrar y relacionar a las personas, introducir temáticas, obtener información, generar diálogo y discusión, encontrar afinidades, obtener perfiles, percibir actitudes individuales y grupales, propiciar el conocimiento entre los integrantes, organizar y dividir grupos, encontrar intereses y necesidades, generar sana competencia, diagnosticar la situación del grupo o actividad, despertar el carácter colectivo, resaltar y potenciar valores, cualidades, habilidades y capacidades, desarrollar destrezas cognitivas, psicoafectivas y motrices. (Troch, 2013)
4. Recurrir a las artes (teatro música, danza y artes plásticas) como medios de expresión, a través de las cuales los niños y las niñas puedan compartir y hablar de lo que observan y analizan o como una estrategia para actuar en su entorno.
5. Aprovechar el deporte, teniendo en cuenta los intereses del grupo, como una herramienta de socialización, integración, diversión, sana recreación y desarrollo de capacidades de trabajo en equipo.
6. Socializar continuamente las experiencias y actividades internas y externas que se realizan en el proceso, es decir, que haya intercambio de opinión, diálogo en pequeños grupos y también en asamblea con el grupo en general.

7. Brindar la oportunidad de que todos hablen, escuchen y sean escuchados en distintos momentos del encuentro, ya sea en los pequeños grupos o en las socializaciones; es necesario insistir en que cada uno sea libre de expresar una idea, pensamiento, pregunta, desacuerdo, disgusto, broma. Es imprescindible por ningún motivo, negar o anular la palabra; por el contrario, se debe estimular el pronunciamiento de todos sobre la base del respeto a la opinión y el derecho al desacuerdo.
8. Procurar que sean los niños y las niñas quienes solucionen los problemas internos del grupo, las dificultades que encuentren en la realización de las actividades, que tomen la iniciativa y procedan de la mejor manera.
9. Identificar líderes niños o niñas que actúen como mediadores, guías u orientadores, para que generen dinámicas de organización infantil.
10. Otorgar responsabilidades a cada uno de los miembros, de manera que exista un compromiso en pro del bienestar de todos.
11. Evitar las estructuras rígidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje; no tener temor a arriesgarse al uso de materiales, espacios, actividades y estrategias innovadoras y creativas.
12. Jugar con el uso del tiempo, con el orden de las cosas, con los procedimientos, flexibilizarlos e irlos ajustando cuando se tornen rutinarios y aburridos.
13. Evitar cualquier referencia al ambiente escolar tradicional (que los encuentros no sean una hora más de clase); para esto, hay que estar atentos a la adecuación del espacio, la decoración, la ubicación de las personas, las actividades que se realizan.
14. Los productos de las actividades no son para calificarlos, para obtener una nota de aprobación o aceptación, sino para analizarlos y extraer información valiosa que servirá para la puesta en marcha o mejora de otros procedimientos.
15. Creatividad e innovación que integre recursos actuales como son tecnología e Internet, de manera que sea una oportunidad para aprender a utilizar de la mejor manera estos recursos.
16. Involucrar, invitar y sugerir la presencia de los padres y madres de familia en algunos encuentros, para que se informen de los procesos y a su vez aprendan de ellos, sin restar protagonismo a los niños y las niñas.



Foto: Luis Curimilma

4.8. Cronograma para el cambio

“Yo opino que puedo cambiar mi realidad”

4.8.1. Etapa 1: Observar, Hablar y Actuar – Problema 1.

Mes	Capacidad a desarrollar	Actividad	Estrategia didáctica	Tiempo	Recursos
S E P T I E M B R E		Planificación, organización y presentación a la comunidad de la propuesta: “Yo opino que puedo cambiar mi realidad”	Equipo de coordinación: Conformación del equipo coordinador, integrado por niños, niñas y adultos líderes.	1 semana	
			Mesa de trabajo: Organización y planificación del proceso de participación por parte del equipo coordinador.	2 semana	Propuesta de participación: “Yo opino que puedo cambiar mi realidad”
			I Asamblea participativa de la niñez: Presentación y lanzamiento de la convocatoria. Invitación a los niños y niñas del barrio, la escuela Luz y Vida, la cooperativa de vivienda Luz y Vida, al centro de apoyo escolar, la parroquia María, Estrella de la Evangelización y a la comunidad en general.	3 semana	Salón Proyector Computadora Material de convocatoria
			Tiempo de convocatoria: Semana de recepción de los niños y las niñas que quieren participar de la propuesta.	4 semana	
O C T U B R E	Observar la realidad para conocerla	Acogida e integración de los niños y niñas participantes del proceso	Evento de inauguración: Inicio del proceso a través de un evento lúdico recreativo de bienvenida a los integrantes del proceso de participación.	1 día de la Semana 1	
		Acercamiento a la realidad del barrio, a espacios, situaciones y personas, y observación de lo que acontece en el mismo.	Video reportaje: Elaboración de un video por parte de los niños y las niñas, que recoja la imagen de: lugares, personas, situaciones y momentos, a partir de una temática de interés elegida en consenso por los niños y las niñas, y que tenga que ver con su familia, escuela, parroquia o comunidad.	1 día de la Semana 2 Encuentro de 2 horas 1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	Video Cámaras Celulares Cámara fotográfica con video Cuaderno lapicero

			<p>Registro escrito de la realidad: Registro escrito en un cuaderno de campo de todas las cosas que más le llamen la atención de los lugares en donde observa.</p>		
			<p>Presentación de los reportajes: Exposición de los videos grabados por los niños y las niñas.</p>	1 día de la semana 4 Encuentro de 2 horas	Proyector Computadora Videos Sonido Salón Sillas
N O V I E M B R E	<i>Hablar de la realidad para comprenderla</i>	Diálogo e intercambio de experiencias a partir de lo observado, para el análisis e identificación del problema que se quiere solucionar.	<p>Diálogo de saberes: Diálogo en grupos pequeños, en los cuales haya un representante de cada grupo de reportaje, para compartir las experiencias de observación y para analizar las situaciones que se presentan en los reportajes y en el cuaderno de campo.</p> <p>Cartel sintético: Elaboración de un cartel sencillo con las ideas más importantes que surgieron del diálogo.</p>	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	Mesas Sillas Papelógrafos Marcadores Hojas Cuaderno de campo
			<p>Socialización grupal: Exposición de las ideas generadas en el diálogo de saberes, el análisis y elaboración de síntesis de lo observado.</p>	1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas	Salón Carteles
			<p>Árbol de problemas: Teniendo en cuenta la síntesis de la socialización grupal, identificar (en pequeños grupos) el problema que se considera más importante, presente en la familia, la escuela, la parroquia o la comunidad, y registrarlo en la estructura del árbol de problemas.</p>	1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	Papelógrafos Marcadores Cartulinas Maskin
			<p>Identificación del problema 1: Exposición de los árboles de problemas realizados en cada grupo y elección consensuada del problema que se quiere solucionar.</p>	1 día de la semana 4 Encuentro de 2 horas	Árbol de problemas Maskin

D I C I E M B R E	Actuar en la realidad para cambiarla	Desarrollo de una acción concreta que aporte a la solución del problema 1.	Plan para solucionar el problema 1: Exposición del problema elegido para la generación de lluvia de ideas que tiendan a la solución del mismo. Consenso para elegir la acción más adecuada. Planificación, organización y distribución de responsabilidades.	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	Los que se requieran de acuerdo a la acción que se propongan.
			Acción colectiva de solución al problema 1.	1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas	
				1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	
Evaluar el proceso	Revisión del proceso realizado, aciertos, desaciertos y sugerencias.	Evaluación participativa: A través de un instrumento creativo definido por el equipo coordinador.	1 día de la semana 4 Encuentro de 2 horas	Los que se requieran de acuerdo a la acción que se propongan.	
E N E R O			Semana de descanso	Semana 1	
	Visibilizar el proceso	Visibilización a la comunidad del proceso realizado por los niños y las niñas de Luz y Vida.	Organización de la II asamblea participativa de la niñez: Planificación y organización de la presentación del proceso a la comunidad de Luz y Vida.	1 día de la semana 2.	
			II Asamblea participativa de la niñez: Encuentro de la niñez con los actores y sectores de la comunidad, para evaluar el camino recorrido hasta la fecha, compartir experiencias, resultados y visibilizar las acciones de los niños y las niñas. Para este momento es posible invitar a medios de comunicación alternativa para conozcan esta iniciativa de participación.	1 día de la semana 3	
			Semana de descanso	Semana 4	



Foto: Saverio Turato

4.8.2. Etapa 2: Observar, Hablar y Actuar – Problema 2.

Mes	Capacidad a desarrollar	Actividad	Estrategia didáctica	Tiempo	Recursos	
F E B R E R O	<i>Observar la realidad para conocerla</i>	Acercamiento a la realidad del barrio y observación de lo que acontece en el entorno, los espacios, en situaciones y experiencias de la vida de la comunidad.	Caminata de observación: Hacer un recorrido en grupo, por distintas zonas del barrio (determinadas anteriormente por los niños/as) para observar y registrar en un diario de campo (de manera escrita y gráfica) aquello que más les llame la atención, aspectos positivos, negativos, curiosidades y preguntas que surjan en el camino.	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	Cuaderno de campo Lapiceros	
				1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas		
	<i>Hablar de la realidad para comprenderla</i>	Diálogo e intercambio de experiencias a partir de lo observado, para el análisis e identificación del problema que se quiere solucionar.	Diálogo de saberes: Diálogo en los mismos grupos de observación, para compartir las experiencias personales, intercambiar ideas, preguntas, anotaciones y gráficos, que resultaron de la caminata de observación.	Creación de historias gráficas: Creación de sencillas historias gráficas que recojan los elementos más importantes de todo lo observado por el grupo. Esta actividad puede plasmarse en papelógrafos gigantes, de manera que se puedan exponer y sean visibles para todos.	1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	Papelógrafos Marcadores Lápices Revistas Maskin Goma
			Socialización de las historias gráficas: Realizar una observación de todas las historias gráficas, y posteriormente generar un diálogo en el que se recojan las impresiones, preguntas y observaciones de los niños y las niñas. Luego cada grupo irá dando detalles de manera sencilla sobre el sentido de su historia y sobre las situaciones de la realidad que se encuentran allí presentes.			
			Construcción colectiva de un mural: Definición en consenso del problema que los niños y las niñas consideran más importante, teniendo en cuenta la información recogida en la exposición y socialización de las historias gráficas.	1 día de la semana 1 Encuentro de 3 horas	Paredes Pinturas Brochas Pinceles Lápices Temperas Marcadores	

M A R Z O			Creación de un sencillo mural colectivo, que sea visible para la comunidad del barrio, en el que se plasme el problema de la comunidad elegido por el grupo.	1 día de la semana 2 Encuentro de 3 horas	
	<i>Actuar en la realidad para cambiarla</i>	Desarrollo de una acción concreta que aporte a la solución del problema 2.	Plan para solucionar el problema 2. Exposición del problema elegido para la generación de lluvia de ideas que tiendan a la solución del mismo. Consenso para elegir la acción más adecuada. Planificación, organización y distribución de responsabilidades.	1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	Los que se requieran de acuerdo a la acción que se propongan.
			Acción colectiva de solución al problema 2.	1 día de la semana 4 Encuentro de 2 horas	
A B R I L	Evaluar el proceso	Revisión del proceso realizado, aciertos, desaciertos y sugerencias.	Evaluación participativa: A través de un instrumento creativo definido por el equipo coordinador.	1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas	
			Semana de descanso	Semana 3	
	Visibilizar el proceso	Visibilización a la comunidad del proceso realizado por los niños y las niñas de la comunidad de Luz y Vida.	Organización de la III asamblea participativa de la niñez: Planificación y organización de la presentación del proceso a la comunidad de Luz y Vida.	1 día de la semana 4	
III Asamblea participativa de la niñez: Encuentro de la niñez con los actores y sectores de la comunidad, para evaluar el camino recorrido hasta la fecha, compartir experiencias, resultados y visibilizar las acciones de los niños y las niñas. Para este momento es posible invitar a medios de comunicación alternativa para conozcan esta iniciativa de participación.			1 día de la semana 1		
M A Y O					



Foto: Saverio Turato

4.8.3. Etapa 3: Observar, Hablar y Actuar – Problema 3.

Mes	Capacidad a desarrollar	Actividad	Estrategia didáctica	Tiempo	Recursos
M A Y O	Observar la realidad para conocerla	Acercamiento a la realidad del barrio y observación de lo que acontece en el entorno, los espacios, en situaciones y experiencias de la vida de la comunidad.	Semana de descanso	Semana 2	Lista de preguntas Grabadora Celular Diario de campo
			Entrevistas: En grupos de investigación, realizar entrevistas a personajes de la comunidad (niños y adultos) para recoger información acerca de la realidad del barrio. Registrar en el diario de campo (de manera escrita y gráfica) aquello que más les llame la atención, aspectos positivos, negativos, curiosidades y preguntas que surjan de las entrevistas.	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	
J U N I O	Hablar de la realidad para comprenderla	Diálogo e intercambio de experiencias a partir de lo observado, para el análisis e identificación del problema que se quiere solucionar.	Diálogo de saberes: Diálogo entre cada grupo de investigación, para retomar las entrevistas y analizarlas, intercambiar ideas, preguntas y anotaciones que surgieron en la misma.	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	Utilería Maquillaje Escenografía Material de entrevistas.
			Dramatización de la realidad: Creación de una dramatización por cada grupo de investigación, en la que se visibilicen los elementos más importantes de las entrevistas, identificados en el diálogo de saberes.		
			Presentación de las dramatizaciones: Observación de las dramatizaciones y socialización acerca de las impresiones, preguntas, ideas y sugerencias que surjan de las mismas.	1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas	
			Debate para identificación del problema 3: Debate con todos los integrantes, para identificar el problema 3, de manera que se escuchen aspectos positivos y negativos de las situaciones analizadas en la socialización de las dramatizaciones.	1 día de la semana 3 Encuentro de 2 horas	

	Actuar en la realidad para cambiarla	Desarrollo de una acción concreta que aporte a la solución del problema 3.	Plan para solucionar el problema 3: Exposición del problema elegido para la generación de lluvia de ideas que tiendan a la solución del mismo. Consenso para elegir la acción más adecuada. Planificación, organización y distribución de responsabilidades.	1 día de la semana 4 Encuentro de 2 horas	
J U L I O			Acción colectiva de solución al problema 3:	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	
				1 día de la semana 2 Encuentro de 2 horas	
			Evaluar el proceso	Revisión del proceso realizado, aciertos, desaciertos y sugerencias.	Evaluación participativa: A través de un instrumento creativo definido por el equipo coordinador.
			Semana de descanso	Semana 4	
A G O S T O	Visibilizar el proceso	Visibilización a la comunidad del proceso realizado por los niños y las niñas de la comunidad de Luz y Vida.	Organización de la IV asamblea participativa de la niñez: Planificación y organización de la presentación del proceso a la comunidad de Luz y Vida.	1 día de la semana 1 Encuentro de 2 horas	
			IV Asamblea participativa de la niñez: Encuentro de cierre del proceso, con la participación de la niñez, los actores y sectores de la comunidad, para evaluar el camino recorrido durante el año. Compartir experiencias, resultados y visibilizar las acciones de los niños y las niñas. Para este momento es posible invitar a medios de comunicación alternativa para conozcan esta iniciativa de participación.	1 día de la semana 2 Encuentro de 3 horas	

4.9. Recursos físicos

1. Espacios físicos con la capacidad para realizar los encuentros (casa comunal de la cooperativa de vivienda Luz y Vida, casa pastoral del barrio, centro pastoral San Francisco de Padua, escuela fiscal Luz y Vida).
2. Cámaras de video
3. Cámaras fotográficas
4. Proyector
5. Computador
6. Música
7. Equipo de sonido
8. Material bibliográfico
9. Material didáctico y de papelería
10. Utilería, maquillaje y vestuario
11. Escenografía
12. Paleógrafos
13. Salón
14. Sillas
15. Brochas, pinceles
16. Pinturas, temperas

4.10. Presupuesto

Propongo que se realice un presupuesto una vez se haga el análisis y ajuste del proyecto a la situación real en el momento de ejecución. Considero que es necesario que existan actividades de autogestión por parte del equipo coordinador, de manera que pueda involucrar a otras personas y entidades que consideren oportuno colaborar. Se puede tener en cuenta aportes económicos de parte de la cooperativa de vivienda Luz y Vida, de la administración zonal de Calderón, de la parroquia María, Estrella de la Evangelización, de los padres y madres de familia, de otras entidades y empresas privadas.

4.11. Criterios de evaluación

La evaluación juega un papel decisivo en todo proceso de enseñanza – aprendizaje y, más aún, en los de participación y desarrollo de la comunidad. Evaluar ayuda a comprender la marcha de los procedimientos didácticos, reconocer los aciertos, desaciertos, dificultades, amenazas, oportunidades y sugerencias que ayudarán a diseñar los correspondientes planes de mejora de las siguientes etapas de la propuesta. Por tanto, desde el enfoque de esta propuesta, se consideran los siguientes criterios de evaluación:

1. Se sugiere una evaluación participativa en la que los niños y las niñas evalúen cada parte del proceso, tanto oralmente como mediante instrumentos creativos y sencillos que recojan su opinión.
2. La evaluación no solo debe captar lo que significó la experiencia, sus logros y dificultades, sino también las sugerencias de los niños y las niñas con vista a las modificaciones necesarias al curso de la propuesta.
3. La evaluación será trimestral, es decir, al final de cada proceso de solución de un problema identificado; esto permitirá hacer ajustes y planes de mejora oportunos para la siguiente etapa.
4. La evaluación debe ser recogida a través de instrumentos creativos y lúdicos (verbales y escritos) que faciliten la expresión de los niños y las niñas, tales como: carteles, dibujos, esquemas, frases, entre otros.
5. Se realizarán tres asambleas participativas de la niñez, una después de cada etapa para evaluar el camino recorrido, compartir experiencias, resultados y visibilizar las acciones de los niños y las niñas. Se invitará a los padres de familia y a otros actores de la comunidad y el municipio como son: los miembros de la cooperativa de vivienda Luz y Vida, el consejo pastoral parroquial, la policía, representantes de la administración municipal, directivos de la escuela fiscal Luz y Vida, del centro de apoyo escolar, representantes de grupos de la comunidad y medios de comunicación alternativos.
6. El equipo directivo realizará una evaluación general del proceso a lo largo del año. Para esto tendrá en cuenta la información recogida de las evaluaciones de cada etapa y de las asambleas participativas de la niñez.

7. La propuesta no suministra formatos de evaluación; será el equipo directivo quien formule los instrumentos más prácticos, creativos y adecuados para recoger esta información.

4.11.1. Indicadores de evaluación de los logros de los niños y las niñas.

Los siguientes indicadores de evaluación tienen como finalidad, identificar durante y al final de cada etapa, de qué manera los niños y las niñas al alcanzado los logros que se proyectaron al inicio del proceso.

El niño y la niña entre los 9 y los 12 años de la comunidad de Luz y Vida:

1. Dialoga y comparte su experiencia, su saber y su observación de la realidad.
2. Se expresa en diferentes maneras (oral, escrita, gráfica y artísticamente, entre otras) a nivel individual y colectivo.
3. Se organiza dentro del grupo y asume responsabilidades individuales para el bienestar colectivo.
4. Reconoce lo que pasa en su realidad (personal y comunitaria).
5. Brinda aportes para la toma de decisiones, la solución de problemas con sus acciones respectivas.
6. Demuestra que tiene identidad y sentido de pertenencia a la comunidad.
7. Se relaciona con los demás creando vínculos de amistad.
8. Lidera acciones que se realizan en el grupo.
9. Se relaciona de manera sencilla con los demás sujetos y sectores sociales.

CONCLUSIONES

Pensar en experiencias de participación infantil a la luz de la educación popular, sugiere crear espacios de educativos organización y acción individual, colectiva, participativa y política, orientados a fortalecer el desarrollo de la niñez como sujeto social de derechos y protagonista de su realidad. Esta práctica supone una relación dialógica y respetuosa entre los niños y las niñas con los demás actores sociales, mediante un diálogo y compartir de saberes que facilite partir de las características, necesidades e intereses propios de su edad, desarrollar habilidades y capacidades que le permitan observar la realidad, expresar autónomamente aquello que piensa sobre la misma e involucrarse en las acciones que permitan transformarla. Desde esta perspectiva los diversos lenguajes, formas, medios, canales de comunicación y acciones serán recursos que facilitarán, en distintos escenarios (familia, escuela, comunidad y sociedad), asumir autónomamente su proceso de enseñanza – aprendizaje, influir en la toma de decisiones, y ser consciente de su responsabilidad de ayudar a cambiar y humanizar la realidad a través de concretas acciones dentro de su comunidad.

Con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de Ecuador, se inicia un recorrido histórico del reconocimiento legal de la infancia como sujetos de derechos. Diferentes políticas públicas y acuerdos sociales son, en parte, el resultado del trabajo de organizaciones eclesiales y sociales, quienes han logrado visibilizar a la infancia en distintos escenarios de decisión. El estado ha dado pasos significativos al hacer énfasis en la Constitución y concretarlo en otros instrumentos jurídicos, sin embargo, en la realidad no ha sido suficiente ya que aún persisten prácticas cotidianas y legales que manifiestan la invisibilización y silencio de la niñez, como actor y protagonista de los procesos de su desarrollo.

Los distintos procesos sociales y eclesiales han hecho un trabajo de corte humanista, aunque con una marcada línea correctiva, proteccionista y asistencialista, factores que no ayudan a que el niño y la niña sean más autónomos y responsables. Los procesos participativos aún son frágiles, en cuanto objetivos, metodologías, y resultados que apunten al empoderamiento de la niñez, ya que la figura del adulto sigue siendo

predominante; las relaciones niño - adulto es desigual por condiciones de poder; y la voz de la niñez aunque a veces es escuchada no siempre es tomada en cuenta para la toma de decisiones.

En el barrio Luz y Vida existen escenarios de participación. En estos espacios se realizan esfuerzos por acoger y cuidar a los niños y las niñas, pero estas experiencias tampoco apuntan al desarrollo de la niñez como actor social de derechos. Las actividades y experiencias son pensadas, organizadas y puestas en marcha por los adultos, quienes orientan a los niños y las niñas a la mera ejecución de actividades, sin que éstas tengan que ver con los reales intereses de los mismos. Esta dificultad ha limitado el desarrollo de otras propuestas diferentes a las ya establecidas, como son la catequesis, el fútbol, los campamentos de verano o las actividades escolares; razón por la cual los escenarios informales tienen gran relevancia, como son los grupos de amigos y el juego. Las relaciones niño - adulto en general son buenas, pero no deja de cuestionar el hecho de que algunas problemáticas como la violencia y la pobreza son producto del comportamiento de quienes son responsables por la infancia. Este fenómeno se contrapone al deseo de los niños y niñas de vivir relaciones de amistad, juego, trabajo en equipo y solidaridad, actitudes que facilitarían un mayor compromiso por su comunidad; su ausencia explica su débil sentido de pertenencia e identidad con ella.

Las metodologías de las propuestas educativas y participativas siguen siendo de corte directivo y pensado para obtener un resultado, para desarrollar contenidos, planes y alcanzar objetivos. En la mayoría de los casos el proceso es relegado a un segundo plano. Las técnicas didácticas empleadas no son quizá las más adecuadas conseguir que los niños y las niñas quienes lideren los procesos participativos; esto se evidencia en las dificultades que manifiestan ellos, para ver lo que pasa a su alrededor, identificar problemáticas, opinar, expresarse, cuestionar, analizar, tomar la iniciativa, emprender acciones, trabajar en equipo, ser creativos, buscar alternativas y proponer soluciones a problemas cotidianos, ya que, en el imaginario adulto e infantil persiste la idea de que al no encontrarse en condiciones, deben esperar a estar formados para aportar y poder actuar en la construcción de la comunidad.

Modestamente, la propuesta resultante de esta investigación quiere ser iniciativa que permita cambiar la mirada frente a la niñez y a su vez darle la palabra, para que podamos juntos aprender unos de otros, mediatizados por el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Ander, E. E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Aravena, M. K. (2006). *Investigación educativa*. Santiago de Chile: Universidad Arcis Chile.
- Arciniegas, P. R. (1964). *El desarrollo de la comunidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arroyo, J. (s/a). *Paulo Freire, su ideología y método*. Madrid: Hechos y Dichos.
- Casas, F. (2002). *Infancia, perspectivas psicosociales*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- CNNA, C. N. (2009). *Normativa de la Niñez y la Adolescencia*. Quito: Comunicación Social CNNA.
- Cordero, L. L., & Ponce, M. (1998). *Participación infantil, ciudadana y lúdica*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Cordero, M. L. (1998). *Participación infantil, ciudadana y lúdica*. Quito: Abya Yala.
- Corona, C. Y. (2002). Diálogo de saberes sobre participación infantil. En M. S. Corona Caraveo Yolanda, *Diálogo de saberes sobre participación infantil* (págs. 38 - 40). México: Ayuda en Acción México.
- Erikson, E. (s/a). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (s/a). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Escobar, G. A. (2010). Los niños y las niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. En A. E. Abad, *Los niños y las niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI* (págs. 88 - 91). Quito - Ecuador: ODNA.
- Fiori, E. (s/a). Aprender a decir su palabra. En H. F. Paulo Freire, *Educación liberadora, bases antropológicas y pedagógicas* (págs. 9 - 20). Buenos Aires: Espacio.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pág. 53). Buenos Aires: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). La conciencia oprimida. En M. I. Hernández, *Concepción y metodología de la educación popular* (págs. 35 - 93). La Habana: Editorial Caminos.
- Freire, P. (2004). La esencia del diálogo. En M. I. Hernández, *Concepción y metodología de la educación popular* (págs. 251 - 263). La Habana: Editorial Caminos.
- Freire, P. (2008). La esencia del diálogo. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la Educación Popular?* (pág. 89). La Habana: Caminos.
- Gómez, M. N. (1982). *Los conceptos educativos de Paulo Freire*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Guiso, A. (2008). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la Educación Popular?* (págs. 173 - 181). La Habana: Caminos.
- Herdoíza, A. (1997). *Sistematización de la experiencia de participación infantil "La ciudad que queremos"*. Quito: Alcaldía Metropolitana de Quito.
- Herdoíza, A. (1997). *Sistematización de la experiencia de participación infantil "La ciudad que queremos"*. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito.
- Instituto Panamericano del Niño- IPN. (2010). Hacia una caracterización consensuada de los procesos participativos. *Conclusiones del XX Congreso y del taller regional de participación* (págs. 59 - 61). Montevideo: IIN.
- Konig, R. (1971). *Sociología de la comunidad local*. Madrid: La editorial católica S.A.
- Luisa, C. M. (1998). *Participación infantil, ciudadadna y lúdica*. Quito: Abya Yala.
- MIES. (2012). *Formación Ciudadana Adolescente*. Quito: Mies.
- Núñez, C. (2008). Educar para transformar, transformar para educar. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la Educación Popular?* (págs. 199 - 214). La Habana: Caminos.
- Núñez, M. G. (2008). El rol de la Educación en la hegemonía. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la Educación Popular?* (pág. 197). La Habana: Caminos.
- Palacios, M. J. (2010). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Paulo, F. (1970). *Concientización*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Preiswerk, M. (2008). *Raíces y plataformas de la educación popular*. La Habana: Caminos.
- Sampieri, R. H. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.

Revistas

- Hopenhayn, M. (1988). La participación y sus motivos. *Acción crítica*, 19 - 25.
- Hurtado, C. N. (2005). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 115 - 120.
- Hurtado, C. N. (2007). Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. *Educación de Adultos*, 53 - 80.
- Jiménez, M. R. (1996). Pedagogía, política y poder: deconstruyendo escenarios para reconstruir actores. *La Piragua*, 25 - 26.
- Marques, M. O. (1996). La Pedagogía de la neomodernidad o la Pedagogía de la interlocución de saberes en la Educación Popular. *La Piragua*, 1 - 9.
- Padilla, D. (1996). La Participación infantil: el derecho a la oportunidad. *Cántaro*, 25 - 28.
- Sauri, S. G. (2000). Participación Infantil, herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la Infancia*, 6 y 7.
- Vargas, J. O. (1989). La Educación Popular, una práctica política. *Acción crítica*, 29 - 40.

Internet

- Apud, A. (20 de Septiembre de 2014). <http://www.sename.cl>. Obtenido de <http://www.sename.cl>: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Apud, A. (15 de abril de 2014). *Participación Infantil*. Obtenido de www.sename.cl: <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Bernet, J. T. (24 de Septiembre de 2014). www.revistaeducacion.educacion.es. Obtenido de www.revistaeducacion.educacion.es: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- CMT, C. d. (11 de Agosto de 2014). <http://centromuchachotrabajador.org/wp/>. Obtenido de <http://centromuchachotrabajador.org/wp/>: <http://centromuchachotrabajador.org/wp/quienes-somos>
- CNII. (13 de Agosto de 2014). www.cnna.gob.ec. Obtenido de www.cnna.gob.ec: <http://www.cnna.gob.ec/cnna/que-es-como-se-conforma-y-cuales-son-sus-funciones.html>
- CNNA. (s/d de s/m de 2012). www.cnna.gob.ec. Obtenido de www.cnna.gob.ec: http://issuu.com/cnna_ecuador/docs/metodologia_conformacion_csjos_csltv
- CNNA. (s/d de s/m de 2012). www.cnna.gob.ec. Obtenido de www.cnna.gob.ec: http://issuu.com/cnna_ecuador/docs/agenda_igualdad_ninezyadolescencia

- Colángelo, M. A. (30 de Marzo de 2011). *www.me.gov.ar*. Obtenido de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- COMPINA. (s/d de Noviembre de 2013). *www.spinaquito.gob.ec*. Obtenido de www.spinaquito.gob.ec: <http://www.spinaquito.gob.ec/index.php/component/content/article/19-publicaciones/210-informe-compina-2013>
- COMPINA. (s/d de s/m de 2014). *www.spinaquito.gob.ec*. Obtenido de www.spinaquito.gob.ec: <http://www.spinaquito.gob.ec/index.php/component/content/article/19-publicaciones/295-agenda-por-los-derechos-de-la-ninez-y-adolescencia>
- DNI - Ecuador. (18 de Agosto de 2014). *www.dniecuador.org*. Obtenido de www.dniecuador.org: <http://dniecuador.org/dni-ecuador/quienes-somos.html>
- Emmanuel, F. (10 de Marzo de 2014). <http://www.emmanuel.org.ar/>. Obtenido de <http://www.emmanuel.org.ar/>: <http://www.emmanuel.org.ar/>
- Fundación Chicos de la calle. (11 de Noviembre de 2014). *www.chicosdelacalle.org.ec*. Obtenido de www.chicosdelacalle.org.ec: <http://www.chicosdelacalle.org.ec/index.php/quienes-somos.html>
- Fundación Tierra Nueva. (26 de Agosto de 2014). *www.fundaciontierranueva.org.ec*. Obtenido de www.fundaciontierranueva.org.ec: <http://fundaciontierranueva.org.ec/index.php/servicios101/erradicacion-del-trabajo-infantil>
- Giorgi, V. (10 de Marzo de 2014). *Instituto Interamericano del Niño*. Obtenido de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- infodf.org, w. (12 de Marzo de 2014). *www.infodf.org*. Obtenido de www.infodf.org: http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/La_educacion_popular_y_CaC.pdf
- Martín, R. J. (04 de Abril de 2014). *Nure Investigación*. Obtenido de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/foromet_40obspar284200992056.pdf
- MIES. (18 de Agosto de 2014). *www.inclusion.gob.ec*. Obtenido de www.inclusion.gob.ec: <http://www.inclusion.gob.ec/el-ministerio/>
- MOLACNATS. (s/d de s/m de 2014). <http://molacnats.org/>. Obtenido de <http://molacnats.org/>: <http://molacnats.org/index.php/documentos/documentos-del-molacnats/209-planeacion-estrategica-del-molacnats-2013-2023>
- ODNA. (s/d de s/m de 2014). *www.onda.org.ec*. Obtenido de www.onda.org.ec: <http://www.onda.org.ec/interna2.html>
- Piedrahita, M. V. (s/d de s/m de 2003). <http://blog.utp.edu.co>. Obtenido de <http://blog.utp.edu.co>: <http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionypedagogia/files/2011/02/La-infancia-concepciones-y-perspectivas-Maria-victoria.pdf>

- Proaño Sylvia, P. A. (s/a de s/m de 2008). *www.spinaquito.gob.ec*. Obtenido de <http://www.spinaquito.gob.ec>:
<http://www.spinaquito.gob.ec/index.php/component/content/article/19-publicaciones/296-participacion-de-nna-en-el-dmq>
- Radio María. (22 de Agosto de 2014). *www.radiomariaecuador.org*. Obtenido de www.radiomariaecuador.org:
http://www.radiomariaecuador.org/Portada/RME_Historia.html
- Soto, I. P. (24 de Septiembre de 2012). *www.facso.uchile.cl*. Obtenido de www.facso.uchile.cl:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>
- Suárez, G. S. (2000). Participación infantil:herramienta educativa y de desarrollo. *Espacio para la infancia*, 4 -9. Obtenido de www.bernardvanleer.org.
- Unicef. (06 de Abril de 2014). *www.unicef.org*. Obtenido de www.unicef.org:
<http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Usta. (06 de 04 de 2014). *www.ustadistancia.edu.co*. Obtenido de www.ustadistancia.edu.co:
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/patricialondonoMom_1_RealidadNinColombiano_Patricialondono/concepciones_de_infancia.html

Entrevistas

- Cruz, H. M. (26 de Agosto de 2014). Antropóloga - Directora de Protección social - Fundación Tierra Nueva. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Cumbal, N. (19 de Octubre de 2014). Sacerdote - Agente de pastoral. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Duque, M. (8 de Agosto de 2014). Licenciada en Educación Básica, Coordinadora del Centro Infantil CMT. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Farinango, J. (16 de Octubre de 2014). Magister en sistemas - Agente de pastoral. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Jumbo, B. (18 de Octubre de 2014). Ingeniero de sistemas - Agente de pastoral. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Moreno, M. (05 de Agosto de 2014). Psicólogo Clínico, Técnico de niños FONAP. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Nastul, L. (05 de Agosto de 2014). Licenciado miembro de la oficina de participación MIES. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Olivato, G. (10 de Octubre de 2014). Sacerdote Parroquia María, Estrella de la Evangelización. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Paredes, M. (14 de Octubre de 2014). Psicólogo - Coordinador pedagógico de IRFEYAL. (Y. A. Rico, Entrevistador)

- Parreño, R. (13 de Octubre de 2014). Licenciada en Educación General Básica - Coordinadora de IRFEYAL. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Pazmiño, A. (5 de Agosto de 2014). Licenciado - Coordinador de Participación COMPINA. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Rivera, M. (22 de Agosto de 2014). Presidenta de Radio María. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Sevillano, V. (15 de Octubre de 2014). Secretaria de la Cooperativa de Vivienda Luz y Vida. (y. A. Rico, Entrevistador)
- Soto, C. (11 de Octubre de 2014). Licenciada en Turismo ecológico - Agente de pastoral. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Toazo, S. (05 de Agosto de 2014). Administradora de empresas, Coordinadora FONAP. (Y. A. Rico, Entrevistador)
- Velasco, G. (19 de Octubre de 2014). Hermano Marista - Educador del Centro de Apoyo Escolar. (Y. A. Rico, Entrevistador)

ANEXOS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENTREVISTA SOBRE LA REALIDAD DE LA COMUNIDAD DE LUZ Y VIDA

OBJETIVO: Recoger información sobre los distintos aspectos generales de la realidad del barrio Luz y Vida (Quito), a través de una entrevista a algunos líderes barriales, para tener un acercamiento a las características de esta comunidad.

Generalidades de la comunidad de Luz y Vida – Parroquia de Calderón, Quito.

- 1. ¿Cuáles son características geográficas del barrio?**
Límites, ubicación, extensión, terreno, otros.
- 2. ¿Qué elementos del aspecto social distingue?**
Características de la población, procedencia de la población, formas de organización de la comunidad y grupos.
- 3. ¿Cómo es el aspecto económico del barrio?**
Fuentes de trabajo e ingresos, nivel de vida de la población.
- 4. ¿Cómo percibe el aspecto educativo?**
Centros educativos, espacios y propuestas de formación, nivel de educación.
- 5. ¿Qué conoce del aspecto político?**
Espacios de participación y toma de decisiones, grupos y movimientos políticos.
- 6. ¿Cómo es el aspecto religioso de la comunidad?**
Grupos religiosos, espacios y experiencias de formación religiosa y fiestas religiosas.
- 7. ¿Qué manifestaciones del aspecto cultural reconoce?**
Costumbres, fiestas, celebraciones, grupos y actividades artísticas, deportivas.
- 8. ¿Cómo percibe la situación de la infancia en la comunidad?**
Condiciones en las que se desarrollan, problemas que viven, sistemas de protección y ayuda, otros.

Muchas gracias.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENTREVISTA SOBRE PROCESOS, INICIATIVAS, EXPERIENCIAS Y
ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN ECUADOR

OBJETIVO: recoger información sobre las distintas iniciativas, proyectos, procesos, experiencias y actividades, realizadas por algunas organizaciones eclesiales, civiles, particulares y estatales, a través de una entrevista, con la finalidad de hacer un acercamiento al estado de la participación infantil en Ecuador.

- 1. ¿Cuál es la institución u organización?**

- 2. ¿Qué funciones tiene esta institución?**

- 3. ¿Qué iniciativas, proyectos, procesos, experiencias y actividades realizan o han desarrollado para promover la participación infantil?**

- 4. ¿Cuál es la metodología utilizada, es decir cómo las han desarrollado?**

- 5. ¿Qué resultados se han obtenido, interna y extrañamente?**

Muchas gracias.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENCUESTA SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL

OBJETIVO: Obtener información sobre su participación en la familia, la escuela y la comunidad, a través de una encuesta, para conocer de qué manera participan.

DATOS INFORMATIVOS:

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____ **SEXO:** _____

GRUPO AL QUE PERTENECE: _____ **FECHA:** _____

Marca con una X la respuesta que más exprese lo que tú piensas.

1. ¿En qué grupos o actividades participas tú?

- a) Escuela ¿Cuál? _____
- b) Equipo deportivo ¿Cuál? _____
- c) Grupo artístico ¿Cuál? _____
- d) Grupo parroquial ¿Cuál? _____
- e) Grupo de juego barrial ¿Cuál? _____

2. ¿En qué tipos de grupos, actividades o experiencias te gustaría participar?

- a) Equipo deportivo ¿Cuál? _____
- b) Grupo artístico ¿Cuál? _____
- c) Grupo parroquial ¿Cuál? _____
- d) Grupo de juego barrial ¿Cuál? _____
- e) Grupo de manualidades ¿Cuál? _____
- f) Grupo ecológico ¿Cuál? _____
- g) Otro ¿Cuál? _____

3. ¿Qué es lo que sabes hacer muy bien y que te sirve para participar en diferentes grupos?

- a) Las artes ¿cuáles? _____
- b) Los deportes ¿cuáles? _____
- c) El estudio ¿en qué áreas? _____
- d) Creación de cosas como: _____
- e) Relacionarte con los demás ¿por qué? _____
- f) Hacer amigos y compartir ¿por qué? _____
- g) Otras ¿cuáles? _____

4. ¿Crees que tu opinión es tenida en cuenta dentro de estos grupos?

	Siempre	Nunca	Algunas veces	No sabe	¿Por qué?
Familia					
Escuela					
Parroquia					
Barrio					

5. ¿Cómo es tu participación en los grupos a los que asistes?

- a) Expresas lo que piensas, tus ideas y opiniones.
- b) Solo realizas alguna actividad que te pongan.
- c) Realizas alguna actividad y expresas tus ideas y opiniones.
- d) No expresas ideas, ni opiniones, ni tampoco haces nada.

6. ¿Quién dirige y organiza el grupo al que perteneces?

- a) Un adulto (profesor, catequista, animador, líder, etc.)
- b) Algún niño o niña junto con un adulto.
- c) Algún niño o niña (compañero/a, amigo/a, que es el organizador/a)
- d) No hay un director u organizador que esté presente.

7. ¿Cómo te trata o se relaciona contigo esa persona adulta que dirige el grupo al que perteneces?

- a) Con respeto, amabilidad y alegría.
- b) Te escucha y ayuda cuando es necesario.
- c) Con agresividad e irrespeto, es autoritario.
- d) Con respeto pero imponiendo sus ideas.
- e) Te ignora, no se da cuenta de tu presencia.
- f) Se ríe de ti continuamente.
- g) A través del diálogo y la conversación.

8. El grupo al que perteneces, realiza alguna actividad para:

- a) La familia ¿Cuál? _____
- b) La escuela ¿Cuál? _____
- c) La comunidad del barrio ¿Cuál? _____
- d) La parroquia ¿Cuál? _____
- e) Otros grupos _____ ¿Cuál? _____

9. Aparte de los estudios ¿Qué actividades son las que más se realizan en tu grupo?

- a) Actividades deportivas
- b) Juegos organizados
- c) Artes y manualidades
- d) Actividades de ayuda a otras personas
- e) Actividades libres
- f) Participación con la comunidad del barrio.

10. ¿Qué es lo que más te gusta de las reuniones del grupo en el que participas?

- a) Encontrarse con los amigos y amigas
- b) Realizar actividades en clase
- c) Jugar y divertirse
- d) Hacer actividades y trabajos en grupo
- e) Opinar y expresar las ideas
- f) Discutir algún tema y analizar
- g) Celebrar fechas especiales
- h) Ir de paseo y caminata

11. A tu grupo le preocupan los problemas que hay en:

Grupos	¿Cuáles problemas?
Familia	
Escuela	
Barrio	
Parroquia	
Otros	

12. ¿Qué sueños tiene el grupo al que perteneces?

13. En un dibujo, expresa lo que significa para ti, el grupo en el que participas.

Muchas gracias.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CUADROS DE DATOS DE LA ENCUESTA SOBRE PARTICIPACIÓN
INFANTIL

OBJETIVO: Obtener información sobre su participación en la familia, la escuela y la comunidad, a través de una encuesta, para conocer de qué manera participan dentro de la comunidad.

1. ¿En qué grupos o actividades tú participas, aparte de la escuela?

Alternativa	Actividad	9-12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Equipo deportivo	Fútbol	38	22,22
	Baloncesto	3	1,75
	Otros	18	10,53
Grupo artístico	Teatro	0	0,00
	Música	2	1,17
	Danza	8	4,68
	Plásticas	4	2,34
	Otros	6	3,51
Grupo parroquial	Catequesis	94	54,97
	Otros	10	5,85
Grupo barrial	Amigos	25	14,62
	Juegos	5	2,92
	Otros	15	8,77
NS/NC	Promedio	114	66,95
Total		171	100,00

2. ¿En qué tipos de grupos, actividades o experiencias te gustaría participar?

Alternativa	Actividad	9-12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Equipo deportivo	Fútbol	59	34,50
	Baloncesto	18	10,53
	Otros	27	15,79
Grupo artístico	Teatro	4	2,34
	Música	17	9,94
	Danza	23	13,45
	Plásticas	12	7,02
	Otros	9	5,26
Grupo parroquial	Catequesis	10	5,85

	Otros	16	9,36
Grupo barrial	Amigos	7	4,09
	Juegos	9	5,26
	Otros	15	8,77
Manualidades		58	33,92
Grupo ecológico		20	11,70
Otros		11	6,43
NS/NC	Promedio	126	73,68
Total		171	100,00

3. ¿Qué sabes hacer muy bien que te sirve para participar en diferentes grupos?

Alternativa	Actividad	9-12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Artístico	Teatro	8	4,68
	Música	2	1,17
	Danza	17	9,94
	Plásticas	26	15,20
	Otros	14	8,19
Deportes	Fútbol	67	39,18
	Baloncesto	21	12,28
	Otros	20	11,70
Estudios	Matemática	38	22,22
	Ciencias	12	7,02
	Lenguaje	8	4,68
	Otros	21	12,28
Creatividad		32	18,71
Relaciones interpersonales		18	10,53
Amistad y compartir		47	27,49
Otras		8	4,68
NS/NC	Promedio	99	70,00
Total		171	100,00

4. ¿Crees que tu opinión es tenida en cuenta dentro de estos grupos?

Alternativa	Actividad	9-12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Siempre	Familia	111	16,72
	Escuela	61	9,19
	Parroquia	56	8,43
	Barrio	36	5,42

Algunas veces	Familia	55	8,28
	Escuela	85	12,80
	Parroquia	36	5,42
	Barrio	40	6,02
Nunca	Familia	5	0,75
	Escuela	14	2,11
	Parroquia	51	7,68
	Barrio	58	8,73
No sabe	Familia	1	0,15
	Escuela	4	0,60
	Parroquia	9	1,36
	Barrio	21	3,16
NS/NC		21	3,16
Total respuestas		664	100,00

5. ¿Cómo es tu participación en los grupos a los que asistes?

Alternativa	9-12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Expresa pensamientos, ideas y opiniones	65	38,01
Realiza solo actividades	34	19,88
Expresa y realiza actividades	68	39,77
Ni expresa ni realiza actividades	4	2,34
Total	171	100,00

6. ¿Quién dirige y organiza el grupo al que perteneces?

Alternativa	9-12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Adulto	144	84,21
Niño/a y adulto	11	6,43
Niño/a líder	11	6,43
Nadie	5	2,92
NS/NC	0	0,00
Total	171	100,00

7. ¿Cómo te trata o se relaciona contigo esa persona adulta que dirige el grupo al que perteneces?

Alternativa	9-12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Respeto, amabilidad y alegría.	135	45,92
Escucha y ayuda	101	34,35
Autoritarismo	4	1,36
Respeto aunque con imposición	22	7,48
Ignora	7	2,38
Se burla	4	1,36
Diálogo y conversación	21	7,14
Total respuestas	204	100,00

8. El grupo al que perteneces, realiza alguna actividad para:

Alternativa	Actividad	9 - 12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Familia	Ropa y comida	14	7,11
	ayuda a pobres	11	5,58
Escuela	ayuda a pobres	3	1,52
	Mingas	28	14,21
Comunidad	Ayuda a pobres	6	3,05
	Mingas	1	0,51
Parroquia	Viveres	2	1,02
	Mingas	2	1,02
Otros		7	3,55
NS/NC		123	62,44
Total de respuestas		197	100,00

9. Aparte de los estudios ¿Qué actividades son las que más se realizan en tu grupo?

Alternativa	9 -12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Actividades deportivas	98	27,53
Juegos organizados	83	23,31
Artes y manualidades	71	19,94
Actividades de ayuda a otras personas	36	10,11
Actividades libres	47	13,20
Participación con la comunidad del barrio	18	5,06
NS/NC	3	0,84
Total de respuestas	356	100,00

10. ¿Qué es lo que más te gusta de las reuniones del grupo en el que participas?

Alternativa	9 - 12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Encontrarse con los amigos y amigas	124	23,26
Realizar actividades en clase	68	12,76
Jugar y divertirse	110	20,64
Hacer actividades y trabajos en grupo	67	12,57
Opinar y expresar ideas	37	6,94
Discutir y analizar algún tema	23	4,32
Celebrar fechas especiales	61	11,44
Ir de paseo y caminata	42	7,88
NS/NC	1	0,19
Total de respuestas	533	100,00

11. A tu grupo le preocupan los problemas que hay en: familia, escuela, barrio, parroquia y otros.

Alternativa	Actividad	9 - 12 años	
		Frecuencia	Porcentaje
Familia	Violencia	46	19,17
	Pobreza	7	2,92
	Otros	18	7,50
Escuela	Violencia	35	14,58
	Desinterés académico	22	9,17
	Otros	19	7,92
Barrio	Violencia	10	4,17
	Pobreza	1	0,42
	Otros	11	4,58
Parroquia	Inseguridad	5	2,08
	Falta de recursos	5	2,08
	Otros	13	5,42
NS/NC		48	20,00
Total respuestas		240	100,00

12. ¿Qué sueños tiene el grupo al que perteneces?

Alternativa	9 -12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Conocer a Dios.	11	6,29
Compartir con los demás.	4	2,29
Ayudar a los demás	10	5,71
Sueños personales	33	18,86
Otros no correspondientes	48	27,43
Aprobar el año escolar	18	10,29
Ser alguien en la vida	6	3,43
Realizar actividades	15	8,57
Ganar competencias deportivas y culturales	18	10,29
NS/NC	12	6,86
Total respuestas	175	100,00

13. En un dibujo, expresa lo que significa para ti, el grupo en el que participas.

Alternativa	9 - 12 años	
	Frecuencia	Porcentaje
Cuidado y protección	2	1,17
Referente de valores	7	4,09
Es importante	3	1,75
Lugar de referencia	2	1,17
Amistad	53	30,99
No se siente integrado	35	20,47
Persona de referencia	12	7,02
Juego	34	19,88
Referente de enseñanza religiosa	6	3,51
Lugar de estudio	11	6,43
NS/NC	6	3,51
Total	171	100,00