

**La Construcción de Sentidos de Comunidad y Acciones de Participación Infantil en la
Fundación Hogares de Solidaridad, San Patricio en Bogotá: Una Sistematización de
Experiencias Sobre las Practicas Estudiantiles en Psicología Comunitaria.**

Manuela Oviedo Cárdenas

Asesora: Sandra Liliana Aya Angarita

Luis Felipe González Gutiérrez

Universidad Santo Tomás

Facultad de Ciencias de la Salud

Programa de Psicología

2025

Tabla de Contenidos.

Resumen.....	6
Abstract.	7
Introducción.	8
Capítulo 1. Hacia la Problematicación de la Participación Infantil.	11
Antecedentes.	16
Elementos que pueden ser utilizados para su potencialización.	18
Justificación.	20
Pregunta Problema.	22
Objetivo General.	22
Objetivos Específicos.....	22
Capítulo 2. Marcos de Referencia.....	23
Marco Epistemológico.	23
Epistemologías del Sur.	23
Marco Paradigmático.	26
Corriente de Pensamiento de la Liberación Latinoamericana.	26
Marco Disciplinar.	30
Recuperación de la Memoria Histórica.....	30
Desideologización de la Experiencia.	31
Dialéctica de las relaciones.	33
Sentido de comunidad.....	34
Participación Comunitaria.	37
Participación Infantil.....	40

Marco Multidisciplinar.	42
Participación Infantil.....	42
Marco Ético-Político.	45
Marco Legal.	49
Capítulo 3. Método.	51
Investigación Cualitativa.	51
Sistematización de Experiencias.....	53
Procedimiento: Plan de Sistematización.	56
Sistematización de experiencias para fortalecer la participación infantil.	56
Momento 1. Punto de Partida: Objetivos y Construcción de los Ejes.	57
Participantes de la experiencia.....	59
Metodologías de la Experiencia Sistematizada.....	60
Observación participante.	60
Cadáveres exquisitos.....	61
Dramatización –Mímica.....	62
Cartografía Social.	63
Momento 2. Reconstrucción ordenada de la experiencia.	64
Instrumento de Registro.....	65
Diarios de Campo.	65
Descripción de la experiencia.	67
Encuentro 1.	67
Encuentro 2.	67
Encuentro 3.	68

Encuentro 4.	68
Encuentro 5.	68
Encuentro 6.	69
Momento 3. Análisis Crítico e Interpretativo de la Experiencia.	69
Momento 4. Punto de Llegada.	70
Capítulo 4. Resultados.	71
Eje 1. Recuperación de la Memoria Histórica.	71
Eje 2. Desideologizar la Experiencia Cotidiana.	73
Eje 3. Dialéctica de las Relaciones Interpersonales.	75
Relaciones Políticas.	75
Comunicación y Resolución de Conflictos.	76
Relaciones Pedagógicas.	77
Necesidades Emocionales y Sociales.	78
Sentirse Querido y Valorada, Escuchade, Cuidado y Protegide.	78
Pertenencia y Conexión.	80
Acciones y modos de participación infantil.	80
Modos de Participación.	80
Entornos Participativos.	82
Apoyo Mutuo, Redes Colaborativas y Referentes.	83
Relaciones de Poder y Adultocentrismo.	84
Impacto del Adultocentrismo en la Participación de las Niñeces.	84
Estrategias para el Control de la Participación Infantil.	86
Limitaciones de Participación en Espacios Públicos y Privados.	87

Capítulo 5. Discusión.....	89
Sentidos de participación y comunidad.	89
Tareas de Martín- Baró (Recuperación de la Memoria Histórica, desideologización de la experiencia y dialéctica de las relaciones interpersonales).....	92
Experiencias de Participación Infantil.	98
Relaciones de Poder y Adultocentrismo.	105
Capítulo 6. Conclusiones.	111
Aportes, alcances y limitaciones.	115
Aportes.....	115
Alcances.....	117
Limitaciones.....	117
Referencias.....	118

Tabla de Contenidos (Tablas e imágenes).

Tablas.

Tabla 1. Objetivos y Ejes presentes en la Sistematización.....	58
Tabla 2. Archivos y Codificación	66
Tabla 3. Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia (Registro de Actividades)	69

Imágenes.

Imagen 1. Niños dramatizando el trabajo barrial.	63
Imagen 2 Modelo Diario de Campo.....	66
Imagen 3. Perro que da paz.....	79
Imagen 4. Niños construyendo una cartografía social de su barrio.	84

Resumen.

Esta investigación retoma dos tareas fundamentales de la psicología latinoamericana propuestas por Martín-Baró (1998): la recuperación de la memoria y la desideologización de la experiencia, sumada a una propuesta incipiente del mismo autor con respecto a la dialéctica de las relaciones interpersonales, elemento relacionado con dos de las relaciones propuestas en la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel (1995), todo aterrizado en una propuesta de trabajo con y sobre Participación Infantil, en la Fundación San Patricio ubicada en la ciudad de Bogotá. Para ello, se utilizó la sistematización de experiencias a través de 6 encuentros, en los cuales se abordaron los sentidos que le otorgan las niñas a la participación infantil, empleando estrategias como el teatro, el cadáver exquisito y la cartografía social. La investigación, enmarcada en las perspectivas críticas y prácticas latinoamericanas, posibilitó que las infancias integraran el concepto de participación infantil a partir de sus experiencias y significados, reconociendo la importancia de sus deseos y opiniones, y cómo estos pueden incidir en los contextos en los que se desenvuelven.

Los resultados giraron alrededor de; los sentidos de comunidad y participación infantil, los modos de participación infantil, las relaciones de poder, el adultocentrismo, las necesidades emocionales. Finalmente, la investigación subraya la relevancia de la participación infantil, el desafío a los modelos adultocéntricos y los puntos de unión entre la desideologización planteada por Martín-Baró y la descolonización.

Palabras clave: Psicología de la liberación, Sentidos de participación y comunidad, Participación infantil, Adultocentrismo, Sistematización de experiencias.

Abstract.

This research retakes two fundamental tasks of Latin American psychology proposed by Martín-Baró (1998): the recovery of memory and the de-ideologization of the experience, that added to the author's incipient proposal on the dialectics of interpersonal relationships, an element related to two of the relationships presented in Enrique Dussel's (1995) Liberation Philosophy proposals, gave rise to a proposal for working with and on Child Participation at the San Patricio Foundation, located in Bogotá city. To do this, the systematization of experiences was used through 6 meetings, in which the meanings that children give to participation were addressed, using strategies such as theater, the exquisite corpse and cartography social. The research, framed in critical perspectives and Latin American practices, made it possible for the children to understand the concept of child participation based on their experiences and meanings, recognizing the importance of their desires and opinions, and how these can affect the contexts in which they develop.

The results revolved around dialectical relationships, modes of child participation, power relations, emotional and social needs and an emerging category: the senses of participation. Finally, the research highlights the relevance of children's participation, the challenge to adult-centric models and the points of union between the de-ideologization proposed by Martín-Baró and decolonization.

Key words: Liberation psychology, Senses of community and participation, Child participation, Adultocentrism, Systematization of experiences

Introducción.

En la fundación San Patricio, Hogares de Solidaridad ubicada en la zona noroccidental de la ciudad de Bogotá más específicamente en la localidad de Suba barrio La Gaitana se llevó a cabo un proceso de sistematización de experiencias de las prácticas en psicología comunitaria con un grupo de niñas, niños y niños con respecto a su construcción de sentidos y acciones de participación infantil. Este proceso estuvo ubicado en la localidad de Suba en el barrio la Gaitana, todo esto en el contexto de inicio del estallido social que vivió Colombia durante el segundo semestre de 2019, momento en que se sitúa esta investigación, lo cual resulto a su vez como elemento propulsor y acompañante de las preguntas y acciones conjuntas llevadas a cabo por las niñas de la fundación.

Esta sistematización, en congruencia con los postulados de la psicología social y política, se nutrió de los aportes del pensamiento crítico latinoamericano, para construir así líneas de conceptualización, intervención y análisis, que más adelante en el documento encontrara. Las tres vertientes que fueron tenidas en cuenta son; La filosofía de la liberación de Dussel (1995), La pedagogía de la esperanza y el oprimido de Freire (1998) y, por último, la psicología de la liberación de Martin Baró (1998) que destaca tres elementos y tareas que en su momento comparte para los y las psicólogas latinoamericanas: La recuperación de la Memoria Histórica, la Desideologización de la experiencia y la Dialéctica de las relaciones interpersonales.

Lo anterior, entra en conversación con las experiencias que las infancias han tenido con respecto a su propia participación en diferentes escenarios, llámese escuela, hogar, fundación, o espacio público y cómo esas acciones les han permitido consolidar sentidos de participación y comunidad, sobre los cuales han podido o no pensarse lo que desean para sí y sus cercanos. La

investigación buscó conocer esos relatos, costumbres, intereses y necesidades que son compartidas desde el sentir como Maritza Montero (2004) conceptualiza con respecto al sentido de comunidad y que para el caso de la participación comunitaria, recalca como dichos procesos psicológicos presentes en la construcción de comunidad empiezan a fortalecer lazos sociales que desembocan en responsabilidades, roles y funciones en sus contextos y que a su vez ayudan a fortalecer el sentido de pertenencia y la movilización de recursos, haciendo más evidente la necesidad de apoyo mutuo y de liderazgo (Berroeta, Ramoneda y Opazo, 2015 y Maya, 2004).

Es entonces, que para esta investigación fue fundamental compartir con las voces de las infancias de este grupo particular como ellos y sus acciones son y pueden ser mucho más que meros actos simbólicos alejados del proceso de construcción de sus subjetividades y comunidad. Se buscó aquí comprender cómo la participación infantil se vincula con procesos más amplios de transformación social a la par de encontrarse inmiscuida en contextos de poder que moldean sus experiencias y comprensiones de participación que como Contreras y Pérez (2011) afirman se encuentran desde un inicio permeadas por lógicas mercantiles del logro individual y la competencia, a la par de estar inmiscuidas en relaciones asimétricas y adultocentristas que han ejercido su control sobre las infancias a partir de la legitimación de la violencia y de la construcción de las subjetividades de las niñas como sujetos manipulables y débiles. (Alfageme et. al, 2003 citado por Mesa, 2018).

Ahora bien, dicho proceso fue llevado a través del método investigativo de la sistematización de experiencias, que pretendió reflexionar sobre las implicaciones de intervenir con niñas y a través de su rol como actores involucrados reconstruir y comprender sus vivencias, identificando aprendizajes y potenciando prácticas para el futuro (Torres y Cendales, 2017). Lo anterior desde la creación de seis escenarios con diferentes herramientas participativas

como la cartografía social, la dramatización, creaciones literarias y la recolección de reflexiones mediante diarios de campo. En dichos espacios se reconstruyeron las experiencias de las infancias de la fundación en pro de problematizar situaciones de su diario vivir y de hallar en ellas elementos de reconocimiento y valor que les permitieron encontrar dentro de sí y sus pares elementos a potencializar para continuar en la construcción de sus propias existencias, al tiempo que habilito el rol de la investigadora para cuestionar el papel de los y las adultas al igual que les profesionales que quieren comprometerse con las infancias.

Es así que esta sistematización busca discutir con respecto a los compromisos implica crear espacios donde las infancias en donde las infancias sean acogidas y atendidas para fortalecer, ejercitar y probar la toma de decisiones significativas y ejercer su agencia, dando paso a la construcción de sentidos propios de comunidad y participación para que puedan fungir como gestores de sociedades más justas y equitativas como Novella (2012) y Mieles y García (2010) proponen.

Para finalizar, es esta investigación una humilde puesta en práctica de la psicología comunitaria y su llamado a posicionarse en lugar de vanguardia en la construcción y la reparación del tejido comunitario del que por supuesto hacen parte las infancias. Ese posicionamiento implica pensar en intervenciones más efectivas para promover el desarrollo integral de los niños, niñas y niñas no como sujetos individuales sino en relación con la comunidad que de forma particular y fragmentada les rodea.

Capítulo 1. Hacia la Problematización de la Participación Infantil.

Problematización.

“Nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos.” (Tonucci 1996, p.60). p. 89 en Corvera, N. (2011)

La participación ha sido un mecanismo fundamental en el desarrollo de las sociedades. Si bien esta ha pasado por diferentes transformaciones a lo largo de la historia, los adultos siempre han sido el centro de referencia, marginando de forma sistemática a las infancias, mujeres, personas con discapacidad, indígenas, negritudes, etc., de la participación auténtica (Lay et al, 2022).

Según Ruíz (2013) en las sociedades antiguas la participación estaba limitada a un grupo específico (hombres libres que eran considerados ciudadanos), excluyendo a mujeres y esclavos. Posteriormente, en el medioevo la participación se concentraba en la monarquía, iglesia y nobles, quienes detentaban el poder. No fue sino hasta la edad moderna, con la ilustración y las revoluciones, que la participación se vinculó a los derechos individuales y la soberanía popular, aunque con restricciones. Es en el siglo XX que se empieza a ampliar la participación de mujeres, clases trabajadoras y otros grupos históricamente oprimidos, incluyendo progresivamente a las niñas, los niños y les niñas en instrumentos jurídicos, como la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) o la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Pesé a los avances legislativos que se han realizado desde el siglo XX en pro del reconocimiento a las infancias como sujetos de participación, existe una brecha entre el discurso jurídico y la realidad, puesto que aún persiste una cultura adultocéntrica arraigada en diferentes

actores como padres, madres, docentes, tomadores de decisiones, entre otros, que tienden a degradar, devaluar y despreciar la capacidad de niñas, niños y niñas para opinar y tomar decisiones, logrando así su exclusión en los escenarios de participación (Liebel, 2022).

En relación con lo anterior, la sociedad occidental Latinoamericana presenta a su vez un panorama que invisibiliza, incapacita y silencia a niñas, niños y niñas en la construcción de espacios de participación como colectivo desde cualquier plano social, político y/o comunitario. La socialización primaria y secundaria a nivel afectivo, cultural y educativo, inscrita en los espacios en que las niñas, niños y niñas están presentes, se encuentra enmarcada a partir de la mediación de un orden social adultocéntrico, patriarcal y clasista (Contreras y Pérez ,2011; Corvera, 2011; Imhoff. y Brussino, 2013; Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Mieles y García, 2010; Shabel, 2014; Rodríguez y Hernández, 2018; Ruiz, 2000).

Lo anterior se refleja a través de juicios normalizadores simbólicos y materiales que limitan las posibilidades del ser humano de construirse en libertad (Montesano, 2012), llevando a naturalizar en este caso las niñas, niños y niñas como una mera receptor(a), *-objeto de intervención-* estatal y familiar al cual se busca socializar desde un modelo educativo que legitima y normaliza la violencia, el autoritarismo, la vigilancia, represión, y discriminación que sustenta la base que aporta al mantenimiento del sistema del capital.

Los discursos dominantes mencionados anteriormente construyen identidades y significaciones de la experiencia vital de la infancia en función de la lógica del mercado, donde las niñas son vistas únicamente como consumidoras y reproductoras de roles de género, de pasividad sociopolítica, de violencia emocional y física y el consumo hegemónico de la vida adulta. Esto limita la defensa de los derechos de las niñas y su participación, aspectos que afectan la salud mental comunitaria, al relegar su importancia a un segundo plano (Aristizabal,

2016; Contreras y Pérez, 2011; Corvera, 2011; Cofre, 2011; Imhoff. y Brussino, 2013; Shabel, 2014).

No ajeno a esta realidad, el contexto Colombiano, ha sido replicador y garante de las limitaciones en derechos para los y las niñas, con un conflicto político, social, económico y armado que lleva décadas estableciendo como natural la eliminación de otros y otras que piensan, sienten, se educan y actúan diferente (Barrero, 2011) Esto deriva en la configuración de un entorno de militarización de la vida cotidiana que perjudica a las infancia (Tickner, 2022) que se ven cohibidas de participar con sus ideas, opiniones, deseos y sentires en la toma de decisiones de sus espacios vitales.

Dicho contexto afecta las relaciones cotidianas a nivel personal, subjetivo y colectivo enajenando el cuerpo, el sentipensar y el actuar de las niñeces, a partir de la naturalización del uso de la violencia como forma de control constante. Es entonces que, en la familia, las escuelas, los terceros lugares u otros espacios, se impone la educación del cuerpo desde la obediencia sin posibilidad de reflexión crítica, la fuerza por encima de la palabra, la violencia como única posibilidad de resolver conflictos, la acción desde la competencia y la desconfianza constante en las otras personas. En ese orden de ideas, la infancia se convierte en el caldo de cultivo social y cultural del *statu quo*, que busca configurar ciudadanías deshumanizadas y violentas en los escenarios de socialización como la casa, el colegio, el parque, el barrio, la familia y la sociedad. (Barrios, 2014; Barrero, 2011; Gallego, 2015; Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Ruiz, 2000-2013; y Rodríguez y Hernández 2018).

A pesar de este panorama, surgen distintos consensos socio-jurídicos que poco a poco permiten avanzar en materia de derechos para la infancia en Colombia. Ejemplo de ello está el reconocimiento de la participación infantil como un derecho en la Constitución Política de 1991

y la reglamentación de la participación infantil como derecho en la Ley de Infancia y Adolescencia (2006). Sin embargo, estos documentos no trascienden a la protección de dichos derechos, pues aún existen visiones pasivas de las infancias que imposibilitan poner en práctica la participación de las niñas (Corvera, 2011; Lay-Lisboa, y Montañés, 2018 y Shier, et al. 2011) a partir de una real inclusión y visibilización de las infancias como ciudadanía de primera y en igualdad de derechos.

Además, es importante reconocer el marco ideológico liberal e individualizante desde el cual se piensan estas normas, puesto que están construidas desde una visión totalizante del mundo (Dussel, 1995), en donde los derechos una vez “alcanzados” permanecen estáticos en las leyes y disponibles para el uso exclusivo de quien tenga los medios necesarios para acceder a ellos. Así pues, a quienes no cuentan con dichos medios (las mayorías sociales, entre ellas las infancias) se les niega el goce colectivo de derechos (Contreras y Pérez, 2011).

Las implicaciones de lo anterior, limitan las posibilidades de autodeterminación y autonomía de las niñas, socavando su participación y construcción de espacios comunes en los cuales puedan desarrollar habilidades emocionales, sociales, políticas y culturales (Shabel, 2014). A pesar de ello las niñas se plantean escenarios de resistencia a través de hacer visibles su deseos y necesidades en escenarios locales o comunitarios, sobreponiéndose a las lógicas de dominación adultocéntricas y coloniales (Peña, Chavez y Vergara, 2014).

En ese orden de ideas, y teniendo presente un horizonte ético y político, esta investigación reconoce que es de vital importancia el dar a conocer experiencias singulares donde las niñas se visibilizan desde sus potencialidades, con el objetivo de contribuir al fortalecimiento de la participación auténtica de las infancias.

Una de estas experiencias ha tenido lugar en la localidad de Suba, en Bogotá, en la fundación San Patricio, en la cual la universidad Santo Tomás sostiene una alianza interinstitucional que permite a estudiantes de cultura física, derecho y particularmente psicología realizar sus prácticas profesionales. Dicha fundación acoge a niñas, niños y niños de 6 a 12 años en doble jornada, con el objetivo de acompañar a las familias antes o después de que estos vayan a la escuela.

La fundación fue creada en el año 1981 y se encuentra ubicada en el barrio La Gaitana, cerca de la plaza central y en inmediaciones del parque público de la zona. En sus alrededores existe gran actividad económica, tanto en ventas ambulantes como actividades de recolección y separación de residuos. Sin embargo, también existen actividades que, como señala la directora de la fundación, Alexandra Castiblanco, representan gran peligro para las niñas, por ejemplo: la venta de alcohol y otras drogas de uso ilegal; y el reclutamiento por parte de bandas ilegales presentes en los barrios, para la instrumentalización de niñas, niños y niños en estos negocios (A. Castiblanco, comunicación personal, 20 de octubre de 2019). Lo anterior es agravado por la poca presencia parental, pues al ser en su mayoría parte de la clase trabajadora, se ven obligados a dejar solas a sus hijas, hijos o hijes durante la jornada laboral.

Por consiguiente, la fundación considera que es de gran importancia que las practicantes en psicología puedan fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones, gestión emocional, prevención y denuncia de violencias basadas en género en las familias y en las niñas. De esta forma crea un espacio seguro para el desarrollo de las infancias en su comunidad, buscando disminuir los posibles riesgos a los que ellas, ellos y ellos se encuentren expuestos. En este espacio, las niñas han tenido lugar a partir de la recreación, el deporte, las artes y la sensibilización por parte de quienes ejecutan planes de trabajo, talleres y/o actividades

enmarcados en los intereses anteriormente mencionados. Sin embargo, algunas dinámicas en las cuales profesionales y estudiantes se ven inmersos, no logran escaparse de prácticas adultocéntricas o que concluyen en una participación decorativa de las niñeces.

Ahora bien, en el marco de las prácticas por parte de futuras profesionales de la Universidad Santo Tomás, en un ejercicio crítico de la misma, se considera importante dar cuenta de los procesos y los alcances de las actividades realizadas. Debido a esto, y teniendo presente la problematización planteada, se consideró pertinente realizar una sistematización de experiencias, la cual buscó reconocer los procesos trabajados por la estudiante a través de elementos comunitarios, disciplinares y profesionales.

En este orden de ideas, el presente ejercicio de sistematización de experiencias también buscó problematizar las prácticas de los profesionales, para contribuir a transformar los espacios comunitarios. Así pues, es posible resaltar las múltiples dificultades con que los espacios de apoyo comunitario como la fundación tienen a la hora de buscar construir participación auténtica con las infancias, y por lo cual fue esencial indagar a mayor profundidad sobre la participación infantil en distintos contextos.

Antecedentes.

Para los antecedentes se realizó una indagatoria previa sobre la participación infantil y su investigación desde diversas áreas de las ciencias sociales y de la salud como lo es la psicología, sociología, antropología, ciencias de la educación, trabajo social entre otros, con el fin de conocer los modos en que otras investigaciones han abordado la participación en infancias y cómo han logrado sistematizar dichas experiencias. En total se escogieron 24 documentos, mayoritariamente de Colombia y Chile, teniendo participación de otros países como Nicaragua, Argentina, España y México.

Partiendo de lo previamente dicho, se categorizaron dos tendencias gestadas a partir de la información encontrada. Solo se tomaron en cuenta las investigaciones en donde los niños, niñas y niños fueron partícipes y no solo sujetos de reflexión por parte del mundo adulto. Las dos tendencias fueron: *Experiencias sistematizadas sobre la indagación de la participación infantil y los elementos que pueden ser utilizados para su potencialización.*

Experiencias Sistematizadas Sobre la Indagación de la Participación Infantil.

Se encontraron diferentes escenarios desde los cuales se realizan sistematizaciones de experiencias sobre participación infantil: *semilleros de participación ciudadana y educación popular, proyectos interventivos y espacios institucionales* en los cuales se articulan la academia, institucionalidad y organizaciones sociales.

Siendo así, las investigaciones abordadas desde los *semilleros y espacios de educación popular*. (Giraldo, 2018; Shier, et al. 2011; Medina y Neira, 2012 y Shabel, 2014) resaltan la importancia de estar en el barrio y/o cotidianidad de las infancias. Esta cercanía fortalece las relaciones comunitarias colaborativas y facilita el reconocimiento de la dimensión sociopolítica de las niñas, gracias a que el margen de acción impacta sus vivencias más cercanas, permitiendo a su vez construir redes propias con mayor posibilidad de sostenerse en el tiempo.

Con respecto a los *proyectos interventivos* (Contreras y Pérez, 2011; Durang, et al. 2013, Gonzales, 2012; Rendón, 2011 y Rodríguez, 2014), se destacan tres elementos; primero, reconocer como los espacios de participación con niñas pueden reproducir roles de género tradicionales en los cuales se limita la posibilidad de las niñas de tener acciones menos decorativas y más de liderazgo. Segundo, se identifica cómo los procesos de migración y/o desplazamiento forzado dificultan la consolidación de relaciones de apoyo mutuo para el

desarrollo emocional e identitario de niñas, niños y niñas que se encuentran en nuevos contextos socio culturales. Y último, impulsar la sensibilización de interventores/as con respecto a cómo leen la agencia de las infancias y cómo pueden promover su fortalecimiento.

En resumen, es importante considerar el contexto sociocultural y político en los espacios de participación para evitar reproducir desigualdades. Igualmente, el fortalecimiento de los tejidos comunitarios, facilita que niñas potencialicen roles protagónicos en sus territorios.

Los *espacios institucionales* (Bosch y González, 2012; Cofre, 2011; Labraña, 2012; Lay-Lisboa y Montañés, 2018 y Morales, 2011), señalan como las intervenciones poseen un corto alcance, logrando pocas veces cambiar la percepción de que la participación infantil es una carga más impuesta por las y los adultos, donde son estos quienes toman las decisiones de la vida personal y social de las niñas. En lugar, se debe promover la participación como la decisión autónoma de construir o hacer parte de; para ello es necesaria la construcción de herramientas que fortalezcan el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales de las niñas, ya que estas pueden facilitar una mayor diversidad de respuestas (más incidentes o auténticas) a la hora de enfrentarse a conflictos o adversidades.

Elementos que pueden ser utilizados para su potencialización.

Un elemento común en las investigaciones recabadas es su adhesión a los postulados sobre las formas y niveles de participación infantil desarrollados por Roger Hart (2001), Ana María Novella (2001; 2012) y Alejandro Cussianovich (2005) sobre las posibles estrategias de promoción de la participación y evaluación de la misma. Sin embargo, pocas de las investigaciones se centran en la indagación de posibles estrategias y/o herramientas que puedan solventar el panorama de la participación auténtica en las infancias.

Investigaciones como las de Arroyave y Astaiza (2016), Jaramillo et al. (2014), Núñez y Alba (2011) Rendón Uribe (2011) y Sant y Pagès (2012) presentan dos razones principales ante las dificultades anteriores: primero, la implementación de espacios a partir de intervenciones puntuales llegan hasta la mera descripción de la experiencia y segundo, las dificultades presentes en los contextos y sus formas de interacción preestablecidas generan un gran reto para los espacios, abarcando gran parte de su trabajo.

Aun así, se rescatan cuatro elementos, primero, enfatiza en lo posibilitador del juego para actuar, pensar y proponer otras reflexiones y otros roles (Durango et al., 2013) desde las cuales puede fortalecerse el sentido de comunidad en las infancias. Segundo, lo vital que es para las niñas conocer los resultados de su participación y en consecuencia puedan interiorizar herramientas dentro de la toma de decisiones como lo son la ejecución, el monitoreo y la evaluación de las mismas, reconociendo así, el rol del compromiso, el establecimiento de redes y la necesidad de consecutividad de los procesos sin la presencia adulta (Shier et. al 2011). Tercero, la historia como potencializador de esperanzas y posibilidades de acción con respecto a lo que otras han hecho o lo que merece ser transformado. Por último, la necesidad de flexibilizar los tiempos, objetivos y modos de intervención con respecto a los intereses de las infancias, ello profundizará el compromiso y motivación (Arroyave y Astaiza, 2016).

En conclusión, elementos como las leyes que cobijan a los estados, los planes de gobierno, las voluntades de las instituciones, organizaciones e investigaciones se encuentran rodeadas de contextos socioculturales complejos donde distintos tipos de violencia se hacen presentes así como también propuestas de resistencia y soberanía sobre la participación de las niñas y para las cuales las investigaciones recabadas buscan reconocer la importancia de continuar construyendo espacios seguros de fortalecimiento y acompañamiento.

Justificación.

Como se ha evidenciado hasta el momento la presente investigación se puede justificar a partir de tres elementos: 1) a partir de comprender la condición de subordinación de las niñas y la falta de reconocimiento social como sujetos protagónicos en la construcción de sus realidades; 2) desde las posibilidades de producción de conocimiento situado, en donde la psicología comunitaria aporte a la construcción de saberes en las experiencias cotidianas de las infancias; y 3) desde las posibilidades de trabajo que se dan dentro del contexto de la Fundación San Patricio, que busca fortalecer su trabajo con las niñas de dicho territorio.

En primer lugar, el reconocer el papel que adultos y sociedad han tenido en la comprensión subestimada, minimizada y violenta hacia las infancias y sus subsecuentes efectos en la ampliación de brechas de desigualdad, primordialmente para las comunidades racializadas y femeninas, que complejizan la consolidación de vidas dignas en donde existan reales formas de participación política, social y cultural (Ghiso, Briceño y Acevedo, 2010 & Granada y Restrepo, 2015), apoyan la suerte de paralización psicosocial en el que la colectividad se relega a la instrumentalización del estatus quo (Imhoff y Brussino, 2013 Bang, 2014, y Shabel, 2014). Es por lo reciente mencionado que es vital dar a conocer experiencias que subviertan dichas lógicas, construir un relato contrahegemónico al hacer evidentes estos espacios en que las niñas se constituyen como agentes que significan y configuran el mundo que las rodea, resistiendo a las realidades dadas y siendo protagonistas de la construcción de otras que anhelan (Cofré, 2011).

Es entonces que la psicología comunitaria se hace presente con los aportes brindados por exponentes como Baro (1998) y Montero, (2004) para ser puestos en práctica apoyando el papel que niñas, niños y niñas tienen en su día a día visualizando caminos posibles para que la

participación deje de ser acaparada por el orden adultocentrista y sea conquistado por sus actores principales, ante esto, es vital superar el aporte disciplinar e integrar contribuciones multidisciplinares (Contreras y Pérez, 2011; Jaramillo et al. 2014; Medina y Neira, 2012 y 2014 Rodríguez, 2014) buscando entonces, la ampliación de repertorios socio-afectivos que consoliden tejido social que arraigue a las niñeces no solo a sus comunidades sino también a sí mismos, que puedan elegir proyectos de futuro que incluyan el reconocimiento y servicio hacia el otro(a) en sus territorios como apuesta por los postulados emancipatorios de las ciencias humanas y sociales (Baró, 1983: 1990; Barrero, 2015; Canclini, 1984; Dussel, 1995; Montero, 2004 & Sousa Santos, 2010).

Todo esto con el objetivo de contribuir a los esfuerzos realizados por ampliar las representaciones y conceptualizaciones sobre la participación infantil como un proceso de politización y subjetivación implícito en la experiencia cotidiana (Shabel, 2014 y Jaramillo et al. 2014) y por tanto lo cual, la sistematización de esas experiencias es la herramienta de insumo que permitirá seguir sumando fuerzas en este camino de los nuevos estudios de la infancia desde la escucha y la observación de la cotidianidad de niñas, niños y niñas.

Por último y partiendo de lo anterior, la Fundación San Patricio ha hecho parte de esos terceros espacios que buscan amplificar las posibilidades de generar vínculos y redes de apoyo que respondan no solo a sus necesidades inmediatas de las infancias, pero también de espacios seguros que les permitan entenderse como constructores de su realidad experiencias en pro de desplegar roles protagónicos de cara a la construcción de espacios comunes garantes y promotores de los derechos desde la participación, aprendizaje y reflexión del trabajo colectivo como una herramienta de transformación y decisión sobre el propio rumbo (Gallego, 2015,

Giraldo, 2018 y Rodríguez, 2014) ya sea en su fundación, su barrio, su casa, su escuela y todos aquellos espacios que habiten como territorio.

Pregunta Problema.

Habiendo revisado las investigaciones anteriormente expuestas y teniendo en cuenta la población a trabajar, surge la intención de conocer: ¿Cuáles son los aportes que las prácticas de psicología comunitaria brindaron a la consolidación de sentidos y acciones de participación infantil, enfocadas en la construcción de sentido de comunidad en un grupo de niñas, niños y niñas de 6 a 14 años pertenecientes a la Fundación San Patricio, ubicada en la localidad de Suba en el barrio la Gaitana, durante el segundo semestre de 2019?

Objetivo General.

Comprender los aportes que las prácticas profesionales en psicología comunitaria brindaron a la consolidación de sentidos y acciones de participación infantil, enfocada en la construcción de sentido de comunidad, en un grupo de niñas, niños y niñas de 6 a 14 años pertenecientes a la Fundación San Patricio, ubicada en la Localidad de Suba en el Barrio la Gaitana, durante el segundo semestre de 2019.

Objetivos Específicos.

- Realizar reconstrucción histórica de experiencias relacionadas con la participación de niños y niñas de la Fundación San Patricio.
- Identificar sentidos relacionados con la participación y la comunidad propia de las niñas de la Fundación San Patricio.
- Determinar los elementos propios de la práctica profesional en psicología que pueden ser potencializadores de la participación infantil en el marco de la construcción de sentido de comunidad.

Capítulo 2. Marcos de Referencia.

Este marco referencial se sitúa a partir de los postulados presentes en el desarrollo teórico crítico del pensamiento de liberación latinoamericano y las epistemologías del sur, integrándose al quehacer de la psicología y buscando su coherencia interna en el campo de conceptualización. Es por tanto, que el pensarse la liberación desde el campo de la psicología implica indagar por una comprensión profunda de cómo los dispositivos de poder presentes en las relaciones normalizan y naturalizan las condiciones de explotación, proyectando modos de vida deshumanizantes en los cuales los sujetos individualizan sus realidades y no reconocen el carácter colectivo de sus modos de vida y la función de las mismas, es allí donde la Liberación de los pueblos latinoamericanos debe pensarse en la concientización como práctica que recupere el sentido de ser en relación con el mundo (Baró, 1983: 1998; Dussel, 1995; Freire, 1985; Santos, 2018), que rompa con la sensación de aislamiento, soledad, abandono (Bang, 2014) y falta del sentido del yo, del nosotros en el mundo, que reflexione y sea partícipe de la discusión sobre el cómo las fuerzas sociales, psicológicas, políticas, culturales y epistémicas hacen parte de la ideologización que asesina al otro, al sí mismo y lo reduce a la nada, como un ente de mera instrumentalización (Baró, 1983:1998 y Dussel;1995)

Marco Epistemológico.

Epistemologías del Sur.

Los diagnósticos que problematizan la realidad de cada contexto dependen de la posición política sostenida a partir del lugar (Ejemplo: Norte América y Europa vs África y Latino América) y la clase a la cual se pertenece (dominantes vs oprimidas), dichos elementos han establecido para algunos la posibilidad hegemónica de elegir el rumbo de las mayorías, entre ellas las infancias, rumbo que actualmente se encuentra en una crisis de gobernabilidad y ante la

cual las soluciones planteadas por esos centros y clases dominantes, no postulan posibilidades de mejora para las grandes mayorías. Es por ello que las Epistemologías del Sur plantean como eje principal a aquellos y aquellas quienes han encarnado las dificultades de cada contexto y no a quienes las impulsan, haciendo vital, abrir paso a otras formas de saber; saberes por fuera del imperativo occidental y capitalista, que reclamen la recuperación de las raíces de los conocimientos ancestrales, las costumbres, maneras y experiencias interculturales de gobernanza y democracia, para hacerle frente a la crisis de desigualdad, inestabilidad y limitación de derechos y riquezas de las mayorías creada por el sistema capitalista, permitiendo así la validación y producción constante entre la relación de todos esos otros saberes excluidos históricamente. (Santos, 2018)

Es entonces, el trabajo de las Epistemologías del Sur plantear diagnósticos críticos de las realidades presentes para consolidar “la posibilidad de reconstruir, generar y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre “Santos, 2018, p. 14), que supere el sistema salvaje e inequitativo vigente e histórico y que por tanto representan “Un pensamiento Alternativo, de alternativas políticas” (p.1, 2018), que reivindique desde sus muchas *Epistemologías* las prácticas de resistencia y transformación *del Sur* metafórico; el antiimperial, ese compuesto por las clases populares que hacen frente ante el proceso histórico de colonización, imperialismo, sacrificio de la madre tierra, eliminación sistemática de ese otro (mujer, negro(a), indígena, niña(o), pobre entre otros) y la desigualdad política, económica, social y cultural derivada de ella (Santos, 2018). Este argumento en clave de las infancias, habla de generar acciones concretas para contrarrestar los saberes constantemente silenciados de las niñas, también como lo menciona Luna-Martínez (2024 como forma de construir otras experiencias educativas para la transformación colectiva.

Por esto, Santos (2018) parte de tres grandes premisas en el desarrollo de las Epistemologías del Sur que dan cara a la injusticia cognitiva como él llama al robo y uso exclusivo del “conocimiento” por las clases dominantes; 1) La comprensión del mundo es mucho más amplia que la lectura hecha por el occidente, lo cual llama a validar las propuestas al margen de esa lectura en las transformaciones a plantear, 2) la existencia infinita de la diversidad en el sentir-pensar, actuar y crear relaciones humanas o no humanas con lo que rodea al sujeto; el tiempo, la naturaleza, los bienes, la gobernanza etc. y 3) es esta diversidad la que debe ser potenciada a nivel práctico y teórico para la consolidación y multiplicación de alternativas que no caigan en el juego occidental de monopolizar los conocimientos.

La pregunta por el cómo se desarrollan estas Epistemologías puede dialogarse desde uno de sus planteamientos metodológicos; la *Ecología de Saberes*, que comparte dos factores; 1) “La emergencia política de gentes y visiones del mundo”(Santos, 2010, p. 51) desde la cual se desafía y busca trabajar con los saberes “no existentes”, aquellos no reconocidos por ser producidos por los y las ausentes en la política del conocimiento dominante y que la academia ha negado dentro de sí por el miedo a verse confrontada en aquello que se planteaba como inamovible, su conocimiento colonizado y 2) Proliferación de alternativas en las que los conocimientos e ignorancias entran a jugar y que es deber de quien trabaje reconocer dentro del proceso qué elementos han sido integrados a los conocimientos y cuales han sido desaprendidos (Santos, 2018a; 2018b).

Es por lo anterior que la *Ecología de Saberes* busca ampliar “el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre el conocimiento científico y no científico, por tanto expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento” (Santos, 2010, p. 54) con el objetivo claro de siempre enmarcar el conocimiento con la acción palpable de los sujetos

oprimidos y desde el cual se postula revalorizar las prácticas para plasmarlas en intencionalidades de construcción de sociedad que no solo caractericen sino le apuesten a enriquecer los universos simbólicos con las aspiraciones para una vida mejor “Sólo desde la pluralidad de las historias, nace la posibilidad de una utopía”p20 (Santos, 2018) utopías que comienzan con asunciones de compromisos que facilitan el desarrollo de capacidad para la maravilla y la indignación, capaz de fundamentar una nueva teoría y práctica no conformista, desestabilizadora y de hecho rebelde” (Santos,2010, p.59). De igual forma, como lo menciona Zarama (2018) con respecto a las niñeces, el trabajo es descubrir colectivamente lo posible, a la par de desanclar los centros de referencia con los cuales las infancias han sido socializadas como seres inferiores y con pocas posibilidades.

Marco Paradigmático.

Corriente de Pensamiento de la Liberación Latinoamericana.

El territorio latinoamericano ha estado marcado por la herida del colonialismo, las dictaduras y las guerras, estas a su vez han reproducido un sistema de opresiones que mantienen estructuras sociales injustas contra pueblos, comunidades y personas excluidas, que representan - de hecho- la mayoría del mundo global y de América Latina. Es así que esta corriente de pensamiento “un nuevo modo de reflexión filosófica concreta, histórica e inculturada, enraizada en la praxis liberadora, como contribución teórica a la misma” (Scannone, 2009, p. 61), que busca desarrollarse desde la perspectiva de los y las oprimidas, considerando sus luchas y experiencias por la liberación. Algunos de los referentes de esta corriente son Martín-Baró, Dussel y Freire, de manera que a continuación se exponen su pensamiento crítico en articulación con los ejes temáticos del presente trabajo.

Martín-Baró (2006) plantea que la psicología en su conjunto debe descolonizarse y situarse en las realidades, problemáticas y necesidades de los pueblos latinoamericanos desde la dimensión política e histórica y la acción transformadora, superando la visión reduccionista y patologizante de la dimensión psicológica o lo que denomina como psicologismo, que son aquellas teorías o modelos positivistas enfocados en los procesos individuales y subjetivos producidos por la psicología imperante de Europa y Norteamérica, que han sido reutilizados por la psicología latinoamericana para comprender los fenómenos y realidades sociales internos, omitiendo factores estructurales, materiales y socio históricos que determinan los procesos humanos.

En ese orden de ideas, el autor invita a revertir la naturaleza y la práctica de la psicología latinoamericana mediante la creación de un marco epistemológico acorde a la realidad de Latinoamérica que permita el reconocimiento, la recuperación y la legitimación de los conocimientos, saberes y prácticas propios de la región; también plantea la necesidad de renunciar a la individualidad como objeto de estudio de la disciplina y darle paso a la dialéctica de las relaciones interpersonales, asimismo despatologizar los conflictos, las crisis y las rupturas sociales y darle un papel transversal a la historicidad en las lecturas psicológicas y contextuales.

El Pensamiento de Liberación Latinoamericano asumido en esta investigación recoge dos tareas de la psicología planteadas por Baró (1998): la recuperación de la memoria histórica y la desideologización de la experiencia cotidiana. Baró expresa como *La Recuperación de la Memoria Histórica* debe permitirle a los sujetos encontrarse y vislumbrar alternativas desde su propia vivencia e identidad en el plan colectivo y organizativo popular con el objetivo de afianzar los sentires como parte de un pueblo o población con historia de resistencia y disputas por llevar desde la conciencia de clase y el *Desideologizar la Experiencia Cotidiana* como la

necesidad de descubrir a partir de la praxis emancipadora y concientizadora las formas de conciencia popular que han surgido desde los saberes cotidianos para darles el lugar que estos merecen en el proceso de liberación, consolidando formas de participación crítica con la realidad vivida y en contra del sentido alienador que mantiene la estructura de explotación de las y los sujetos.

Es así que a partir de las postulaciones de Baró (1998), la investigación busca retomar la indagación por la memoria histórica que los y las niñas tienen sobre la participación tanto propia como externa, en busca de reconocerla como un elemento cotidiano de transformación en las comunidades y que puede ser en el caso de la infancia una herramienta de apropiación que conjugue la identificación a partir de unas luchas particulares para esta población. De igual forma, se pretende identificar los sentidos relacionados con la participación y comunidad que tienen los y las niñas, a partir de lo que el autor denomina la desideologización de la experiencia cotidiana.

Por otro lado, se parte de las dimensiones de la práctica propuestas por Dussel (1995) escogiendo 1) la *relación pedagógica*; aquella establecida entre adultos y niños(as), que como responsabilidad debe facilitar la constante emergencia de posibilidades que eviten la reproducción del *statu quo* en las nuevas generaciones, donde se establezca como regla el pensar y estar en relación constante con la(el) *otro* para así liberar a la cultura popular de las marcas que la opresión ha dejado inscritas en su identidad (esto desde la relación prácticas entre la psicóloga y los y las niñas) y 2) la *relación política* como aquella creada entre iguales, concediendo al *otro* la posibilidad de convertirse en hermano(a) y a su vez sobrepasar esta relación en la acción benevolente de querer a la otredad desde su carácter diferenciado; el amor mutuo desembocado en el *nosotros* y maximizado en el *vosotros*, asentando la alteridad como la relación constante del

cara a cara (esto desde la observación de la relación entre pares del grupo y sus posibilidades deconstructivas de los viejos patrones de competencia y moralidades instauradas para la fragmentación de las clases populares).

Por último, Freire (1985) desde la pedagogía del oprimido aporta el método del carácter humanizador, inserto en las prácticas pedagógicas presentes en las relaciones cotidianas, donde el oprimido construye su conciencia ético-crítica desde la intersubjetividad de la experiencia común, es así que la práctica pedagógica persigue como principios vitales el afianzar el carácter de sujeto socio-histórico que le permite a las personas visualizar e irrumpir desde la creatividad la creación de las condiciones necesarias para su liberación y donde el proceso de concienciación es previo a la construcción de las luchas nacientes del reconocimiento de la alteridad que defiende los intereses colectivos, lo cual sustenta el que Freire (1985) se sitúe en la dimensión política al igual que Dussel (1995) para el desarrollo de la pedagogía, pues es la conciencia del oprimido el poder político, el caldo de cultivo en el cual el hombre y la mujer nueva nacen en el proceso de su misma liberación, es esa la disputa dialéctica con el opresor en donde la vivencia (subjetividad) y la realidad concreta (objetividad) se comunican entre sí para llamar a la conciencia del oprimido a comprometerse con la transformación de su realidad. Es importante así, rescatar los elementos que potencian los inicios de la concientización de las y los sujetas en este caso niñas y niños, desde la pesquisa y discusión sobre la experiencia cotidiana de participación, de igual manera se reconoce la vinculación presente entre los postulados de concientización, cotidianidad y construcción del sujeto socio-histórico con aquellas tareas propuestas para la psicología en Nuestra América por Baró (1998).

Es en la conjugación de las construcciones presentadas que se comprende la participación como un mecanismo materializador y contrahegemónico en el que la liberación emerge como

una práctica que democratiza los roles protagónicos de quienes se disputan las transformaciones en los contextos micro y macro de los cuales hacen parte y que a continuación será desarrollada su conceptualización de forma más certera.

Marco Disciplinar.

Este marco será abordado a partir de la construcción ético-política de la psicología social comunitaria propuestos por Martín Baró(1985), Maritza Montero (2004) y Novella (2012) principalmente, consolidadas desde perspectivas de sur global y situadas en las realidades latinoamericanas.

Recuperación de la Memoria Histórica.

Martín-Baró (2006) comprende este proceso de la psicología latinoamericana como “descubrir selectivamente, mediante la memoria colectiva, elementos del pasado que fueron eficaces para defender los intereses de las clases explotadas y que vuelven otra vez a ser útiles para los objetivos de lucha y concientización” (p. 13), el autor hace referencia al reconocimiento de las raíces históricas que han sido prácticas para las luchas sociales y que pueden volver a serlo en el presente. Esta tarea implica recuperar y visibilizar historias y versiones olvidadas o silenciadas de las(os) oprimidos para identificar qué estrategias han sido útiles en disputas pasadas y puedan traerse al presente en pro de fortalecer la memoria colectiva.

Para López (2020) la memoria es una esfera en disputa por la dominación o liberación de las personas y comunidades marginalizadas, explotadas y/o violentadas y agrega que “...hacer memoria aporta en la consolidación de las redes de solidaridad rotas por la violencia, y permite la generación de nuevos lazos desde el reconocimiento de la otredad...” (Quintero, 2016, p. 242), esto cobra un sentido especialmente importante cuando en América Latina la sistematicidad de la violencia ha utilizado sus herramientas para acallar los hechos ejecutados de

la memoria colectiva, gestionando y administrando la memoria y la información sobre el pasado con el objetivo de sostener el orden social, construyendo “verdades” a fines con el statu quo como lo afirmaba Orwell (1949) logrando que “las mentiras, de tanto ser repetidas, pasaban a la historia y se convertían en verdad” (Manero y Soto, 2005, p. 174).

En ese orden de ideas, según Pérez y Livacic (2002) el rol del psicólogo(a) en esta tarea es en primera medida cuestionar los postulados de la psicología hegemónica sobre la memoria, que es reducida a un proceso psicológico e individual en el cual se modifica, se almacena y se recupera información. En su lugar, la psicóloga(o) debe proponer y abordar la memoria como una herramienta de emancipación colectiva, que se construye socialmente mediante las experiencias, narrativas, luchas compartidas y en la praxis, facilitando los recursos necesarios para que las personas y comunidades comprendan a la memoria histórica en su contexto; recuperen la voz las memorias silenciadas; desafíen a la memoria oficial y la puedan utilizar como herramienta de cambio social.

Ahora bien, en el contexto de la Fundación San Patricio, donde las prácticas universitarias en psicología implican acompañar y fortalecer herramientas no escolares sino relacionales, emocionales y participativas, esto implica enfocarse en las experiencias de participación de los niños y niñas que hacen parte de la institución, rescatando aquellas acciones, estrategias, prácticas y formas de resistencia que les posibilitaron participar en la dimensión política, comunitaria y social y hacer de ello un ejercicio de recuperación de memoria histórica a partir de sus voces y experiencias.

Desideologización de la Experiencia.

Las redes de control social que tejen la dominación y la injusticia son complejas y multifacéticas. Entre ellas, la ideologización se interpone como una herramienta poderosa para

distorsionar, negar, ocultar y silenciar las voces, perspectivas, realidades y experiencias disidentes, según Martín-Baró parafraseado en Aguilar y Orellana (2006), "suministra esquemas prácticos de acción, justifica y legitima el orden social existente como válido, naturaliza lo que es histórico y reproduce el sistema social establecido" (p. 111) perpetuando así las desigualdades y las estructuras de opresión a través de las instituciones, moldeando y generando un ficticio sentido común, engañoso y alienador, que solidifica la apatía, limita el pensamiento crítico y obstaculiza la búsqueda de soluciones justas a los problemas sociales. (Baró, 1985 y Dussel, 1995)

Sin embargo, para Martín-Baró, no es suficiente con develar las estructuras de dominación, es fundamental trascender al sometimiento del discurso dominante llevando a la práctica la *desideologización de la experiencia*, proceso que implica rescatar la experiencia original de los grupos oprimidos y reconocerla como una parte válida de la realidad social y establecerla como base para la construcción de una nueva conciencia crítica y emancipadora (Burton, 2004).

En este contexto, el rol del psicólogo (a) es fundamental para contribuir en la desideologización de la experiencia, ya que propende por "hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas. En una palabra, más autorrealizados como tales". (Martín-Baró, 1983, p. 44)

Es así como en la sistematización de experiencias se buscó recuperar las voces y experiencias de los niños y niñas, escuchando sus historias y perspectivas sobre la participación infantil. De igual manera, escuchar sus puntos de vista, permite comprender cómo las acciones concretas y cotidianas de las infancias tenían dentro de sí elementos de participación genuina al igual que experiencias hegemónicas de coerción sobre sus deseos y potencial creativo.

Dialéctica de las relaciones.

Para Martín Baró (2006) uno de los cimientos de la psicología dominante es la comprensión de las personas como individuos; “es el individuo como entidad de sentido en sí misma” p.9, y derivado de ello, la unidad de análisis por excelencia, terminando obtusa e insistentemente en la construcción de prácticas y perspectivas que cercenan lo colectivo y estructural de los problemas personales, individualizándolos y reforzando el statu quo. Es en tanto, que la dialéctica de las relaciones busca reflejar las imbricaciones existentes en las relaciones persona a persona como también la relación que cada sujeto tiene con el mundo que le rodea, esto siendo un postulado que acompaña el pensamiento de Paulo Freire (Blanco et al. 2018; Barbosa et al, 2008). Por otro lado, el filósofo Dussel (1995) retoma más adelante dicho postulado para realizar su propuesta sobre los diferentes tipos de relaciones (entre ellas la política y la pedagógica) que pueden potenciar los procesos de liberación como lo fue mencionado en el marco paradigmático.

En el papel de la psicología social de entender el desarrollo dialéctico de las interacciones entre sujetos y por ende el conocimiento que puede recabarse de ellas se realiza el llamado al “realismo crítico” como la importancia de la psicología de comprender que no es ahistórica o abstracta, sino que parte de sujetos que se vinculan de forma particular en cada realidad y esa realidad es aquella que “agobia y angustia a las mayorías populares (Martín-Baró, 1998, p.314).” (p. 459 citado en Barbosa et al. 2008) aquello entonces implicaría la posibilidad de sintonizar los análisis e interpretaciones disciplinares al movimiento de construcción y emancipación, es decir, nuevamente es un salvavidas para la psicología frente a su relevancia y lugar en la historia.

Sentido de comunidad.

La psicología comunitaria logró consolidar este concepto como una manera de entender los distintos procesos psicológicos que surgen en los y las sujetas al hacer parte de un grupo determinado, es así que el sentido de comunidad nace bajo circunstancias y relacionales particulares como lo son vivencias compartidas, una historia común, el desarrollo de relaciones afectivas con carga emocional, y una pertenencia que permitan el reconocimiento de una identidad y la construcción de planes futuros conjuntos (Díaz, 2004, Gama y Sánchez, 2018, Maya, 2004 y Sánchez, 2001). Por esto se entiende como sentido de comunidad ese lugar de vinculación colectiva en donde se percibe “La creación de un espacio o ámbito tanto físico como psicológico de seguridad, de pertenencia, donde los sonidos y las miradas establecen una suerte de intimidad socializada” (p. 99) que permite construir relatos, costumbres, intereses y necesidades compartidas conectadas desde el sentir, el pensar y el actuar generando entornos en los que las personas se sienten acogidas en la toma de decisiones de asuntos de carácter colectivo (Montero, 2004).

Es importante entender que este sentido tiene un carácter dialéctico de constante elaboración, ya que al nacer de procesos de interrelación está sujeto a una constante evolución, cuestionamiento y reestructuración, esto debido que al igual que la comunidad se ve enfrentado a situaciones sociales, culturales, políticos y económicos que obligan al grupo social a adaptarse y con esto a modificar la forma en que se identifican y se relacionan unos con otros (Montero, 2004), es así que cada comunidad comparte un sentido propio, lo que hace de cada espacio comunitario un espacio único. Por esta razón dentro del contexto de relación de una persona pueden coexistir distintos sentidos de comunidad según los espacios que habite y los roles que desempeñe (Ramos, 2014).

Para entender el sentido comunitario desde una perspectiva psicológica se hace necesario retomar los cuatro componentes propuestos por McMillan y Chavis (1986) quienes brindan una serie de conceptos que ayudan a comprender de manera más sencilla y dinámica las características propias del constructo, dichas características constaran con aportes teóricos de Maya (2004) Gama y Sánchez (2014) Guitart y Sánchez (2012), Ramos (2014), Dalton, et al. (2001) y Sánchez (2001).

El primer componente es la *pertenencia*, esta consiste en el sentimiento que una persona experimenta cuando siente que una parte de su ser está inmersa dentro de una comunidad, este componente ayuda a visualizar límites claros entre los y las sujetas que hacen parte del grupo social y las que no, también permite la apropiación compartida de un sistema de símbolos, ayuda a evidenciar la inversión personal dentro de la comunidad, el sentimiento de protección y guía emocional, y el sentimiento de identificación. El siguiente componente es la *influencia*, el cual hace referencia al poder que cada miembro ejerce sobre el colectivo y la forma en que estas formas de relación abogan por una participación dentro de las decisiones comunes. El tercer componente es *integración y satisfacción de necesidades*, este tiene que ver con dos aspectos fundamentales, el primero está dirigido a los valores compartidos por los miembros de la comunidad, entendiendo estos como los pilares que rigen el comportamiento y la toma de decisiones, tienen un carácter de total compromiso, y el segundo se refiere a un proceso de intercambio constante de recursos con el fin de satisfacer de manera recíproca las necesidades de los miembros de la comunidad. Finalmente, el último componente es la *conexión emocional compartida*, la cual se refiere al vínculo construido por medio del tiempo y las vivencias comunes de los miembros, lo que los hace emocionalmente cercanos Maya (2004) Gama y Sánchez (2014) Guitart y Sánchez (2012), Ramos (2014), Dalton, et al. (2001) y Sánchez (2001).

Todos los componentes son de importancia ya que son estos los que ayudan a entender la forma en que el sentido de comunidad está presente, según Montero (2004) está presencia indica una orientación positiva que ayuda al fortalecimiento del tejido social. Es por esto que el apoyo social se considera como provisiones expresivas, reales o percibidas de gran importancia, ya que estas proporcionan a los miembros de la comunidad redes sociales y relaciones íntimas que brindan soporte tanto en la cotidianidad como en situaciones de crisis. (Buelga, et al. 2009).

El sentido de comunidad es un proceso que se encuentra fuertemente entrelazado con la participación bajo una lógica bidireccional, ya que se fortalecen mutuamente. Desde el sentimiento de involucramiento e identificación dentro de una comunidad es que se empiezan a fortalecer lazos sociales que desembocan en responsabilidades, roles y funciones de participación, estas acciones a su vez, en el marco de necesidades puntuales terminan constituyéndose a través una colaboración prolongada como estrategias de movilización comunitaria que ayudan a fortalecer el sentido de pertenencia y la movilización de recursos, haciendo más evidente la necesidad de apoyo mutuo y de liderazgo (Berroeta, Ramoneda y Opazo, 2015 y Maya, 2004).

El sentido de comunidad (que para este caso se concentra en comprender a la infancia como un colectivo con intereses y disputas propias), dando a su vez respuesta a las tensiones que presentes en la vida cotidiana de las personas, sus familias y comunidades, dentro de un espacio socio histórico determinado en el cual comparten condiciones culturales, afectivas y materiales, vinculación que “dependen de la cualidad de interacción vecinal, del arraigo territorial e interdependencia” (Tintaya, 2017, p.25) que se fortalece a partir de escenarios de participación horizontal en los cuales es esencial la inclusión de la diversidad históricamente discriminada por el orden social esto consecuentemente con el objetivo de la psicología comunitaria de ampliar los

límites del relacionamiento comunitario y sus lazos identitarios históricamente construidos (Montero, 2004).

Participación Comunitaria.

Es importante aterrizar la participación como eje central de cada uno de los planteamientos de la Psicología Comunitaria, la cual desde su abordaje teórico-crítico le apunta a la trascendencia del escenario pasivo de la presencia de la comunidad a las intervenciones planteadas desde un ejercicio con intenciones transformadoras, así mismo, el concepto de participación permite una lectura desde postulados del enfoque de Salud Mental Comunitaria, la cual pretende impulsar prácticas en salud y salud mental basadas en aspectos relacionales, en las cuales el acto de cuidar es tanto medio como fin (Merhy, 2006 citado por Bang, 2014), orientando su práctica a la generación de procesos participativos que pongan en juego la creatividad/emergencia desde lo colectivo, procesos que como menciona Cueto (2014) “nos lleva inevitablemente a plantearnos cuestiones que tienen que ver con la problemática del poder y el problema de la participación”p38 de todas(os) los actores presentes en el espacio de intervención con la intención clara de coger encuentros y desencuentros comunitarios flexibles a la emergencia de oportunidades relacionales alternativas que promulguen la conciencia crítica y de transformación de prácticas cotidianas que fragmentan el tejido social y evitan la construcción de sentido de comunidad en los diversos grupos sociales (Bang, 2014; Montero, 2014).

Ahora bien, la participación en la praxis comunitaria busca distanciarse de prácticas de aquello conocido como democracia representativa, en donde la toma de decisiones colectivas es escindida de aquellas que tienen que ver con la propia vida, esto reproducido dentro un orden histórico- socio-cultural que le utiliza como medio de control. Es entonces que, se asume a la participación como una cuestión intrínsecamente unida con el involucramiento propio de las y

los actores con quienes se trabaje en pro de la transformación de diversas situaciones que acontecen desde sus espacios vivenciales (Montero, 2006).

Lo anterior, entendiendo conjuntamente que ese involucramiento se encuentra permeado por las estructuras de poder que históricamente le han cerrado a las comunidades y sus subjetividades tomar control de su rumbo y fortalecer las capacidades que les permitan llevar a cabo los cambios deseados, tarea paralela es poder dar cuenta de historia colectiva, como ese lugar de experiencias posibles ya acontecidas, que se pueden evaluar, fortalecer y representar un aliento para posibilidad de cotidianizar dichas prácticas, en planes de acción conjunta donde las dinámicas de funcionamiento solidario, evaluación y reflexión deben ser pilar de su sustento.(Baró, 1998, Montero, 2006 y Catalán, 2019)

Es así que la participación como práctica cotidiana ha sido cooptada y limitada, generando no sólo reproducción de problemáticas a nivel social y cultural sino también psíquico, como Bang (2014) propone; la participación representa un punto esencial para la salud mental individual y comunitaria, puesto que las y los sujetos creados en el sistema capitalista han sido relegados fuera del lazo/vínculo social, mermando las redes de apoyo que les posibiliten viabilizar la construcción de un plan para sus vidas con posibilidades de transformación y cambio y que complementa Cueto (2012) al plantear que la exclusión histórica desvanece del individuo la construcción del sujeto comunidad produciendo en las personas y colectividades un “dolor psíquico que le impide pensar, idear e imaginar”p40 por estar a merced de la subsistencia individual, aun así la participación como ejercicio intrínseco de las y los sujetos es aquella que aparece como sueños y deseos de crear redes y fuerzas para construir otros futuros posibles, por lo cual el lugar de la (Montero, 2006 y Cueto 2014).

Por lo anterior es que al hablar de participación, como lo presentan las apuestas de Bang, (2014), Catalán, (2019) y Montero, (2006) hablamos de una práctica situada, con los pies puestos en aquellos espacios donde la su ejercicio se ha visto relegado, descontextualizado a tal punto que no hace parte de las y los sujetos ven enajenada la intervención sobre sus propios asuntos, continuar el camino de la participación situada implica la intrínseca actividad de coger y propiciar protagonismos, donde las decisiones, reflexiones, la autogestión, cuidado, asunción de responsabilidades sobre la salud y bien-estar propios y colectivos no se escinda de las y los actores que suman esfuerzos en pro de transformar las diversas situaciones que acontecen desde sus espacios vivenciales(Catalán 2009).

Esto reconociendo que la implicación de los y las actores representa una afrenta a las estructuras de poder que históricamente le han cerrado a las comunidades y sus subjetividades tomar control de su rumbo y fortalecer las capacidades que les permitan llevar a cabo los cambios deseados, razón por la cual esta representa un proceso pilar y vital en la emergencia de sentidos de comunidad y sin el cual dicha disputa perdería su centro, la búsqueda por el papel agente y productor de conciencia crítica, relaciones, vínculos, conocimientos, afectos y disputas por la consolidación de tejido social como planteo Baró (1998) con quienes fueron excluides por ser aparentemente diferentes al sí mismo, pero que viven las mismas condiciones de aislamiento, opresión y enajenación. y que para el caso particular de niñas, niñas y niños puede partir de acciones concretas como reconocer actores que le pueden apoyar a resolver dificultades, mejorar su estado emocional y profundizar sus vínculos (Mondragón, 2014).

Atendiendo a lo anteriormente mencionado con sentidos de comunidad permite construir relatos, costumbres, intereses y necesidades compartidas conectadas desde el sentir, el pensar y

el actuar generando entornos en los que las personas se sienten acogidas en la toma de decisiones de asuntos de carácter colectivo (Montero, 2004).

Participación Infantil.

Lo expuesto debe abrir la discusión del cómo niñas y niños pueden plantear sus proyectos, sueños y cotidianidades en un contexto que desde un inicio les confronta entre sí por un modelo que incentiva el logro individual a toda costa (Contreras y Pérez, 2011), logro que es funcional solo para mantener el puesto de las élites en el manejo del poder, cuestión fundamental a plantear es el hecho de que no prevemos la existencia o deber ser de un tipo de participación diferente o particular cuando es la infancia quien la ejerce, lo que este apartado pretende hacer es situar la intervención participativa en este tipo de población que al igual que otras se ha visto apartada y disminuida en su capacidad y deseo de decidir (Mieles y García, 2010), por ello se pone en mesa lo que la perspectiva de la psicología comunitaria y su enfoque en salud mental comunitaria pueden aportar y a su vez lo que practicas comunitarias acuerpadas de estos procesos han podido dilucidar.

Como primer punto es una estrategia indispensable para la salud mental comunitaria abrir espacios de *movilización* colectiva e individual que alteren el ensimismamiento no sólo psíquico sino también social, cultural y político al que se encuentran sometidas las personas, y que como da cuenta Restrepo y Málaga (2001) en (Díaz. et al. 2003) necesita de la activación y consolidación de estructuras participativas a nivel comunitario que aumenten su capacidad de acción y control de los objetivos que se planteen, lo cual directamente lleva a la pregunta sobre las estructuras participativas/protagónicas existentes para la infancia. La discusión sobre el término aparece tanto en la sociología como en la psicología para problematizar el rol de las infancias y juventudes en el día a día, pero también en las intervenciones (Catalán, 2019).

De igual forma, se establece la participación como proceso psicosocial primario en el que se producen zonas de encuentro simbólica y física, proceso de carácter cognitivo, emocional, relacional complejo de la vida cotidiana (Catalán, 2019 y Montero, 2006), que enfrentan el largo proceso de desarticulación intencionada de las distintas formas de organización colectiva que establecen una dinámica de paralización psicosocial, poniendo en pausa y aletargamiento la construcción del bien-estar propio y colectivo, poniendo en pausa la existencia y goce de las grande minorías entre ellas la infancia.

En relación a lo anterior, vemos a la participación como una práctica comunitaria objetivada en sí misma, pero que a su vez persigue el fortalecimiento del tejido social-comunitario, por esto que Novella (2012) plantea que la participación se basa en trascender al marco legal y pasar a lo cotidiano, se basa en propiciar espacios de construcción identitaria y social paralela, en los cuales los niños y niñas puedan tomar sus propias decisiones, abogando por un principio de autonomía que posibilite la implicación en proyectos personales y colectivos. Es por esto que nuevas posturas frente a la participación infantil reconocen el papel protagónico de estos, como eje de articulación de nuevas formas de relacionamientos social, se establece la idea de que el niño se encuentre en un involucramiento activo en la construcción de su propia vida social y en determinadas iniciativas ciudadanas.

En este sentido, se deben redefinir los roles sociales y comunitarios de las niñas, niños y niños, ya que es preciso incorporar una visión que reconozca la capacidad de estos de gestionar, autogestionar, dirigir y potenciar espacios de relación y encuentro. Por esto hablar de participación infantil invita a cuestionar las relaciones asimétricas que históricamente han sido un mecanismo de control que legitima la idea de el niño o la niña como una potencia a futuro al cual se le niega el presente, como sujetos manipulables, influenciables y débiles. (Alfageme,

Cantos y Martínez, 2003 citado por Mesa, 2018) y construir versiones que potencien el desarrollo de todos los sujetos y sujetas en el marco de relaciones comunitarias basadas en el bienestar colectivo (Novella, 2012).

Marco Multidisciplinar.

Dentro de este marco se retoman las categorías de participación infantil y sentido de participación, ya que se encontraron aportes significativos desde otras ramas del conocimiento que nutren y complementan de una manera más acertada y coherente con la investigación los conceptos planteados.

Participación Infantil.

Desde la pedagogía se entiende la participación como un acto social de intersubjetividad puesto que como Freire en su desarrollo teórico lo plantea como el espacio práctico en el cual las personas “a través del diálogo, toman conciencia de sí mismos y de la realidad en la que viven (...) vista así, la participación no es un mero acto individual, aislado, espontáneo; es asumir protagonismo en la construcción de la propia subjetividad” (Monarca, 2013 sobre Freire, p. 56), es entonces que la participación se comprende a su vez como un acto pedagógico en el que la palabra de todas las presentes es vital para reconocer cómo la subjetividad ha moldeado los sentidos, explicaciones y la interacción de los saberes que poseen los “hablantes” (conocimientos previos), con otros saberes y conocimientos contrastados.” p 60 (Monarca, 2013) sentidos y saberes que deben descolonizarse y deconstruirse en esa educación solidaria para la libertad (López, 2006).

Continuando con el sentido pedagógico, Monarca (2013) y López (2006) resalta el papel de autores como Freire, Macedo y Dussel que buscan poner como objetivo primordial que la participación se entienda como un valor necesario en la construcción de la nueva sociedad, valor

en tanto supone la internalización de dicha práctica como cotidiana y comprometedora que impulsa a los y las sujetas a crear las condiciones que permitan entender nuevas formas de construir sociedad con otros y desde el entendimiento del momento histórico en que vive.

Ahora bien, es importante leer ampliamente los demás componentes que tergiversan el sentido mismo del espectro participativo de Nuestra América, pues debe tenerse en cuenta las condiciones históricas de dominación en las que el contexto ha vivido por siglos, contexto en el cual las élites han buscado desarticular las ideas de opresión y distribución inequitativa del poder para decidir, esto para Dussel (1995) representa la *falacia desarrollista*, el plantear la participación democrática pero limitarla a ejercicios simbólicos no funcionales y que para de Sousa Santos (2018) implica dentro de sí un modelo liberal de ciudadanía que relega la participación al voto y por tanto superpone la pasividad de la y el ciudadano empobrecido mientras que la participación real existe para aquellos que construyen y vivencian los privilegios del ser parte de la totalidad hegemónica. Es entonces así, que para estos autores las prácticas de participación liberadoras deben impulsar el encuentro entre iguales, el cara a cara de esos otros históricamente silenciados, disminuidos y puestos en las periferias de la existencia, ponerles en primer plano para reconstruir y crear nuevas formas de trato y relación que no busquen integrarse en el plano de la totalidad sino negarla y distanciarse para instituir espacios donde la dominación no exista como posible forma de relación (Rivera, sobre Dussel y Boaventura de Sousa Santos, s.f)

Después de haber conceptualizado el espectro amplio de la participación centralizaremos dicho ejercicio a la población infantil, que de plano cabe recordar la palabra *infante* viene del *sin voz* (Corvera, 2011), lo cual *per se* implica una contradicción antagónica aparentemente

inalcanzable, pero que tanto la colectividad de niños y niñas como aliados del mundo adulto han pugnado por cerrar las brechas de exclusión en el ejercicio participativo.

Hart (1993) menciona que la participación infantil debe trascender de una participación basada en la manipulación y en el simbolismo hacia una participación genuina, ya que los adultos han legitimado una idea de la infancia basada en la incapacidad, ingenuidad, falta de control y de poder, por lo que el acto de participar activamente dentro de una comunidad se basa en el cumplimiento de unos mínimos de edad y “madurez”, condiciones que invisibilizan realidades, aportes e ideas que se gestan dentro de otros escenarios de relación. Para este autor la participación genuina empieza cuando los niños y niñas participan en una acción de movilización comunitaria y lo hacen de manera informada, es decir que conocen quien los incluyó en el espacio, su función y con esto se abandona el rol decorativo.

Así, la participación infantil dentro de procesos comunitarios toman distintas formas, cada una va reconociendo y visibilizando la capacidad de gestión y organización de los niños y niñas, Hart (1993) menciona que hay distintos tipos de participación, iniciando por aquellos proyectos en los que se les consulta y se les informa a los niños y niñas, los que son iniciados por los adultos pero tiene decisiones compartidas con los niños(as), los iniciados y dirigidos por los niños(as) y los iniciados por los niños(as) con decisiones compartidas con los adultos.

Finalmente, Cussianovich (2013) menciona que a reivindicación por la historia de invisibilización y silenciamiento de los niños dentro de procesos de decisión comunes se basa en buscar que niñas y niños estén presentes en las distintas esferas de construcción de la sociedad como un espacio de consolidación de la dignidad, identidad, valoración, respeto mutuo para la consolidación de proyectos subjetivos y colectivos.

Marco Ético-Político.

En el presente ejercicio de investigación se acogieron los postulados éticos planteados por Montero (2001) para un ejercicio práctico-profesional basado en la otredad. Para la construcción de un marco ético-político la autora afirma que es fundamental en primera medida preguntarse sobre cómo se comprenden a las y los sujetos y cuestionar a quiénes beneficia la investigación y a quiénes puede lastimar.

Remontarse a aquel plano implica reconocer que en la realidad compartida por todos existen estratificaciones de la importancia que tienen unos seres sobre otros, una socialización que permite la existencia de violencias cotidianas que pueden pasar desapercibidas, tales como: el racismo, el capacitismo, la segregación, el machismo, entre otras y por las cuales es ineludible tomar una postura, conocer cómo puede discutirse con y desde un nosotros, una ontología basada entonces en la *otredad*, no una ontología basada “en el ser individual, en el uno, sino precisamente en la relación entre el uno y el otro” (Montero, 2001, p8).

Esto visibiliza una clara conexión con los postulados de Dussel (1997) puesto que se plantea la postura ético política como un método dialéctico que facilita construir con la Otredad/Alteridad de un sujeto que no solo es diferente, sino inimaginado dejando de lado la mezquina necesidad de algunos de asimilación y complementariedad al statu quo del sistema de conocimiento occidental.

En ese orden de ideas, las apuestas ético políticas que se aterrizaron en la presente sistematización de experiencias fueron la asunción de *responsabilidad y la toma de posturas críticas* frente los roles de la investigación naturalistas, asimismo actuar con base en los *principios de justicia, reparación y equidad* con los niños y niñas que participaron en el ejercicio buscando colectivizar los beneficios que surgen de la investigación y, un punto fundamental,

construir el conocimiento con los niños y niñas, en las cuales la micropolítica de las relaciones uno a uno sean el centro de cada proceso con las comunidades, individuos e instituciones, algo que Dussel (1995) profundiza también en su ética de la relación.

Por otro lado, el trabajo con población infantil representa la presencia de diferentes situaciones de riesgo social, como lo menciona Beltrán (2011) las niñeces se encuentran inmersos dentro de contextos relación como son la familia, barrio, localidad, colegio entre otros, en los cuales se puede presentar escenarios de violencia y de vulneración de sus derechos, puede ser el caso de acoso, violencia sexual, explotación laboral, abandono, desatención de sus necesidades, discriminación y abusos físicos y psicológicos. Situaciones que representan alertas en el proceso de intervención con los niños, niñas y niñas.

Esta consideración se toma en cuenta debido a que el ejercicio metodológico aplicado con las(os) participantes pueden permitir la emergencia de relatos que pueden llegar a demostrar vivencias relacionadas con vulneración de derechos, para lo cual fueron previstas una serie de acciones que ayudan desde el ejercicio de la psicología a reducir el riesgo de victimización y daño, además de velar por los derechos de los niños y las niñas.

Según la clasificación de riesgo propuesta por el ministerio de salud y consignada en la Resolución 8430 de 1993, el presente proceso de investigación según el artículo 11 se encuentra dentro de la categoría de riesgo mayor que el mínimo, debido a que en primer lugar este ejercicio nace como un proceso de sistematización de una serie de acompañamientos enmarcados en un proyecto de intervención psicológica, por lo que se entiende que la metodología utilizada para la construcción de estos escenarios pudo llegar a generar movilizaciones, cambios y cuestionamientos en el estado psicológico de los niños y niñas que participaron, situación que fue prevista en el proyecto de prácticas profesionales ya que partir de herramientas como los

primeros auxilios psicológicos, la intervención en crisis y el acompañamiento psicológico (competencias propias de un practicante de psicología), se logra proporcionar apoyo y atención en caso de cualquier situación desbordante.

Dentro de estas acciones se encuentra en primer lugar canales efectivos de comunicación entre la investigadora y la institución, lo cual permite informar de manera constante cualquier tipo de situación evaluada como riesgosa para los participantes y con esto activar rutas de atención y remisión oportunas que se encuentren contempladas dentro de los lineamientos específicos de trabajo de la institución. Por otro lado, también se cuenta con el apoyo de profesionales en psicología y su rol como docentes líderes tanto del proceso del trabajo investigativo como el del trabajo interventivo, por lo que al presentarse alguna situación de vulneración se encuentra presente su experticia, orientación y supervisión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario clarificar el enfoque de trabajo realizado dentro del proceso de investigación el cual para este caso particular se basó en el enfoque de acción sin daño y los pilares éticos contemplados en la ley 1090 de 2006 (Código deontológico que guía el ejercicio de la psicología en Colombia). Por un lado el enfoque de acción sin daño permite adoptar una postura de respeto a las distintas realidades que se gestan dentro del grupo y la comunidad de niños y niñas que participaron en el proceso y con esto reconocer la complejidad de los contextos sociales de relación en los que habitan, invita constantemente a procesos de reflexión y autocrítica frente a las acciones realizadas, tomando en cuenta los sentires de las personas involucradas, procurando por no profundizar en problemáticas presentes y basando la toma de decisiones frente las actividades, las personas involucradas, las preguntas guía y la pertinencia de cada intervención bajo valores dirigidos al respeto de los derechos humanos (Rodríguez, 2011).

Por otro lado este enfoque de trabajo guarda una estrecha relación con lo planteado dentro del código deontológico ya que ambos reconocen la importancia de la autonomía dentro de un ejercicio interventivo e investigativo, abogando por una participación consciente, activa y libre, por lo que los primates cuentan con la capacidad de gestión y decisión frente al nivel de involucramiento en el proceso, haciendo consciente la posibilidad que tienen de no hacer parte o de retirarse en cualquier momento (Colegio colombiano de Psicología, 2009). Así mismo también tienen en común el principio de beneficencia y no maleficencia, el cual hace referencia al deber de la investigadora de generar acciones para el beneficio de los participantes, reduciendo cualquier posibilidad de daño y promoviendo el estado de bienestar y cuidado de todas y todos, esto se logra según Rodríguez (2011) por medio de cuatro (4) elementos básicos: 1. Competencia (Preparación y formación), 2. Eficiencia (Hacer bien el trabajo), 3. Diligencia (Cuidado y exactitud) y 4. Responsabilidad.

Finalmente, se destaca que la presente investigación retoma los principios de respeto a las personas, beneficencia y justicia, propuestos por parte del Comité de Ética, Bioética e Integridad Científica (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás en el marco de las investigaciones. Los principios se van a implementar en el ejercicio investigativo a través de la garantía de la participación voluntaria de los/as participantes, la búsqueda de condiciones favorables y beneficiosas para ellos/as, el suministro de todos los pormenores del proceso investigativo y el respeto a su integridad mediante la confidencialidad. Como lo señala el CEBIC, este proceso investigativo no compromete la “integridad física, cognitivos, mental y psicosocial de humanos (...) además de perjuicios a nivel salud, medioambiental, educativos, sociales, o que incluya personas vulnerables, tales como: niños, personas privadas de la libertad, minorías étnicas y raciales” (CEBIC, s.f., p. 6).

Marco Legal.

Las leyes que fueron acogidas dentro de este proceso de sistematización fueron elegidas con el fin de presentar un marco que soporte el ejercicio de acompañamiento e intervención realizada y que denote una correcta actividad profesional, basado en las especificaciones de la población con la que se trabajó y la manera en que la psicología aboga por la protección de estas comunidades.

En primer lugar se retoma la Ley 1098 del 2006 (Congreso de la República, 2006) la cual hace referencia al Código de Infancia y Adolescencia en el cual se contemplan “normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes (...) con el fin de garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes” (p. 1), así como su garantía al pleno desarrollo en espacios comunitarios y familiares. Lineamientos que fueron respetados en el ejercicio de una psicología ética y responsable y que desde el primer acercamiento priorizó el reconocimiento de la dignidad humana, la igualdad y la creación de espacios de sana convivencia, libres de discriminación y prejuicios.

Además de lo anterior se procuró el uso de instrumentos, técnicas y actividades construidas desde una rigurosidad profesional que permitieron promover escenarios en los cuales los niños, niñas y adolescentes pudieran participar como actores activos, en los cuales se compartió sus derechos y sus deberes y se veló por su bienestar integral (Físico y psicológico) (Congreso de la República, 2006).

Así mismo, cabe mencionar la Ley 1090 de 2006, propuesta por el Colegio colombiano de Psicólogos la cual reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, a partir de estos lineamientos fueron guiados principios generales dentro del proceso de acompañamiento e

intervención realizado, así como al proceso de sistematización de experiencias, de este código que contempla la deontología y bioética con la cual se desarrollaron los ejercicios psicológicos se retomó como principios, la responsabilidad, la competencia, el bienestar del usuario, las relaciones profesionales y los estándares morales y legales, esto con el fin de garantizar un ejercicio orientado desde una ética que respeta las particularidades de la población y que además reconoce los alcances de este ejercicio y de las personas que lo desarrollan como profesionales en formación (Colegio colombiano de Psicología, 2009).

De ahí que se retomen igualmente los pilares éticos propuestos por el Colegio colombiano de psicología (2006), los cuales son la autonomía, la justicia, la beneficencia y no maleficencia y la libertad, entendiendo que desde estos principios que se cuida de no caer en acciones victimizantes, contra derechos humanos o contra las libertades personales, haciendo del proceso interventivo e investigativo un ejercicio que exalte la dignidad humana y relaciones profesionales sanas, por último, el ejercicio de esta investigación se materializa bajo los convenios interinstitucionales que tiene la universidad Santo Tomás con los entornos de prácticas en los cuales los y las involucradas están al tanto de los ejercicios formativos e investigativos de los cuales harán parte.

Capítulo 3. Método.

Recuperar las memorias de procesos que problematicen la participación de las niñas devela una postura ética y política que, en pro de la coherencia, debe corresponderse con unos postulados metodológicos de la investigación. Para ello poder acompañar a las infancias en el reconocer su propia participación como sujetos colectivos interesados en construir conocimiento en torno a dicha problematización. Ellas deben ser las voces principales que deben cruzar la investigación.

En ese sentido, se considera oportuno la sistematización de experiencias, ya que esta, desde los postulados de Jara (2018) y Torres (1999), ponen en el centro las voces de los actores propios de las experiencias, y da valor único a sus prácticas, sobre las que se pretende generar saber situado y crítico.

El enfoque de la presente investigación es cualitativa en la medida que, al igual que la sistematización de experiencias, valida y reconoce que el conocimiento está cruzado por las subjetividades de cada quien en sus múltiples dimensiones. En ese sentido, el enfoque cualitativo, más que relacionar variables en una lógica causal, pretende interpretar la realidad, develando sentidos propuestos por los sujetos que la construyen (Jiménez, 2002).

Investigación Cualitativa.

La Investigación Cualitativa (IC) reconoce a la realidad social como subjetiva, como el espacio donde se construyen un sin fin de significados que ayudan a comprender la forma en que funcionan ciertos fenómenos, rescatando la voz de las personas que experimentan dichos acontecimientos y resaltando la capacidad que ellas poseen para explicarlos y dotarlos de sentidos particulares (Sandoval, 1997 y Bonilla y Rodríguez, 1997).

Es importante remarcar que se entiende a la IC como una metodología holística, que a través de diversos lenguajes -por ende técnicas e instrumentos de recolección- busca conocer cuáles son esos sentidos y significados sociales otorgados a fenómenos particulares, y reconocer a la par qué reflexiones pueden partir de ellos, es por ello que toma apoyo metodológico de los relatos, historias de vida, entrevistas, cartografías, diálogo de saberes, poesías, la composición, la música, los grupos de discusión, el uso de imágenes, sonidos y conductas observables para lograr retomar la mayor cantidad de información posible y así recabar en significados que surgen en el marco de la interacción social (Rodríguez, et al. 1996 y Vasilachis, 2006).

Esas diversas formas de leer la realidad del otro son para la IC una postura investigativa que invita a flexibilizar, ampliar y co-construir conocimientos por medio del diálogo, la reflexión y el cuestionamiento, sin que los aspectos provenientes del contexto socio histórico en que se desarrollan los fenómenos de estudio desaparezcan, por tanto la IC no es netamente un mecanismo de recolección de información vacía (Rappaport, 2007) sino una apuesta por hacer explícito el contexto socio histórico se hace presente ante nuestra percepción. Es por lo anterior que la IC cuenta con un carácter inductivo e interpretativo, nacido en la elaboración de conocimientos particulares que no tienen pretensiones de universalidad.

Es entonces importante reconocer el rol de la investigadora como actora que se encuentra inmersa en el fenómeno social a estudiar y no simplemente como una observadora externa y aséptica, que pretende no contaminar una determinada muestra. Esto indica en consecuencia que la construcción de significados en el marco de la investigación se ve directa o indirectamente permeada por su participación, así como los participantes lo hacen con la investigadora, siendo una muestra más de cómo la IC es un proceso inherentemente dialéctico, que da el paso fuera de ideas de observador invisible y que facilita así la toma de postura sobre prácticas éticas que

propendan por relacionamientos conscientes, orgánicos y sensibles a la hora interactuar con las y los participantes para desde allí beneficiar recíprocamente el proceso (Diniz, et al. 2013 citado por Ávila, et al. 2020), esto facilita a su vez que la realidad estudiada sea leída de maneras diversas y novedosas, fuera y dentro del grupo o comunidad con que se esté trabajando dando paso a que afloren intersubjetividades (Rappaport, 2007).

Sistematización de Experiencias.

La sistematización de experiencias es un tipo de investigación fundamental en el ámbito de aquellos procesos populares que buscan reflexionar críticamente sobre su propia trayectoria. Esta herramienta metodológica permite a los actores involucrados reconstruir, interpretar y comprender sus vivencias, identificando aprendizajes y potenciando prácticas para el futuro. En ese orden de ideas, la sistematización se convierte en un ejercicio de soberanía, donde comunidades, grupos o procesos toman las riendas de su propia historia y a través de ella, evalúan la sintonía entre sus acciones y sus apuestas ético-políticas, buscando fortalecer su rumbo y optimizar su impacto (Torres y Cendales, 2017).

Según Jara (2018) la sistematización de experiencias es fundamentalmente un proceso participativo y protagónico para los y las actores sociales pertenecientes al proceso, trasciende la entrevista, ya que es praxis e investigación colectiva paralelamente; que se lleva a cabo con el objetivo de generar la apropiación social de saberes y aprendizajes construidos mediante la interpretación crítica de las experiencias, que luego devendrá en la consolidación de propuestas transformadoras de la realidad sociopolítica e histórica en que los procesos interactúan.

Es importante aclarar, que la experiencia a partir del proceso de prácticas profesionales universitarias incluyó dentro de sí mismas la participación constante de niñas, niños y niñas de la Fundación San Patricio, aun así al realizarse de forma paralela el proceso de sistematización

dicho proceso fue recabado en momento anexos a la práctica para poder darle continuidad teniendo en cuenta los tiempos con los cuales se contaba, de igual forma es importante señalar que la investigadora al generar el proceso de investigación-acción es una actora calificada para construir la sistematización de experiencias, que retoma los insumos construidos colectivamente como archivos para la investigación en los cuales la voz de las niñas está presente.

La sistematización de experiencias se estructura a partir de diferentes momentos en los cuales es crucial delimitar la experiencia a sistematizar puesto que debe haber garantía en la claridad de las reflexiones y acciones, fruto de la misma siempre en función del espacio, contexto y tiempo que habitan. Dentro de los momentos existentes de la sistematización de la experiencia se encuentra: 1) la construcción de los ejes, objetivos y metodologías; 2) la reconstrucción ordenada de la experiencia; 3) el análisis e interpretación crítica de la experiencia y 4) la identificación de los aprendizajes y la socialización de estos (CEPEP, 2010).

Las construcciones de los ejes centrales de sistematización representarán “los enfoques o dimensiones políticas, ideológicas, científicas, técnicas, éticas y morales, que determinarán un proceso de problematización para el análisis e interpretación crítica de la experiencia objeto de estudio” (CEPEP, 2010, p. 36) y que a su vez requiere ser sólidamente consolidada en lo paradigmático e ideológico.

La reconstrucción ordenada de la experiencia, esta consiste en organizar y clasificar la información obtenida mediante un registro cronológico de los hechos que posteriormente permitirá tener una visión completa del proceso y será fundamental para realizar la interpretación crítica de la experiencia (Jara, 2018). En el presente ejercicio investigativo esta fase se llevó a cabo por medio de los diarios de campo y los registros de observación.

El análisis crítico e interpretativo, es un proceso que busca comprender a fondo la experiencia, interpretar sus significados y extraer aprendizajes para mejorar la práctica. Consiste en un ejercicio reflexivo, crítico y autocrítico que supera la simple descripción de los hechos y permite realizar una serie de reflexiones profundas de las experiencias sistematizadas, con la intención de contribuir a la transformación de la realidad social investigada (Expósito y González, 2017).

En la interpretación crítica se genera un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas abriendo paso a la identificación de aprendizajes de la práctica, es en esta etapa que surgen reflexiones de fondo en torno a “por qué se realizó así, qué es lo más importante que se recoge de lo realizado, en qué sentido la experiencia marcó profundamente y por qué, cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado, etc.” (Jara, 2018, p. 156). Al responder estos cuestionamientos es posible realizar una lectura crítica colectiva de la experiencia, así como reconocer y discutir los diversos marcos interpretativos que tienen los y las protagonistas de la experiencia, en el intento por construir nuevos conocimientos y aprendizajes desde la práctica.

Para Gutiérrez (2018) las conceptualizaciones que se desarrollen posibilitan conocer la lógica de la experiencia, construir su sentido o significación y generar nuevas sensibilidades o percepciones alternativas. Es por ello que la sistematización de experiencias suscita aprendizajes y habilidades transformadoras en las personas que participan en ella.

Los puntos de llegada hacen referencia a la formulación de conclusiones y la socialización de los aprendizajes orientados a la transformación de la práctica, en este punto se consignan los elementos más significativos del proceso, las recomendaciones dirigidas a las y los participantes y las reflexiones autorreferenciales a través de materiales creativos que puedan ser consultados en la posteridad.

Finalmente, Torres y Cendales (2017) señalan que la sistematización se manifiesta en la producción de sentido, la cual emerge en la conversación intersubjetiva donde la memoria de eventos y vivencias de grupos particulares trae a colación las creencias, las formas de aprender, estar y actuar en el mundo que habitan. Este proceso se convierte así en la tarea de *dialogar con uno mismo, dialogar internamente con quienes viven la experiencia* y al finalizar un *dialogar con otros* donde la creación colectiva de sentidos sobre las prácticas pasadas potencializará los hechos cotidianos y futuros, apelando a la acción solidaria y reflexiva de las y los actores involucrados.

Procedimiento: Plan de Sistematización.

Sistematización de experiencias para fortalecer la participación infantil.

En este apartado se detallan las fases y el plan de ejecución de la sistematización, complementando la descripción general de la investigación. Para alcanzar los objetivos de la sistematización, se ha elaborado un plan estratégico que establece cómo los elementos teóricos y metodológicos se entrelazarán con las experiencias de participación infantil en la Fundación San Patricio. Es importante señalar que los métodos recopilatorios fueron acordados previamente con el grupo organizador.

Teniendo presente todo lo tratado anteriormente sobre lo que implica la sistematización de experiencia, y de acuerdo a los aportes que brinda Jara (2018) sobre una posible ruta para sistematizar una experiencia, se propuso estructurar la presente investigación en cuatro (4) momentos. El primero ha sido la construcción de los ejes de la sistematización, los cuales han sido construidos teniendo presente los objetivos y los postulados de Martín Baró; el segundo momento es la recuperación de la experiencia, a partir de la memoria histórica de las niñas; el tercer momento es el análisis críticos de la experiencia, para identificar los sentidos de las

niñeces sobre su participación y construcción de comunidad y así determinar cómo la práctica potenció la participación infantil; el último momento se relaciona con el punto llegada, donde, a partir del conocimiento construido, se establecieron recomendaciones para potenciar la participación infantil a partir de las prácticas de psicología en la Fundación San Patricio.

Momento 1. Punto de Partida: Objetivos y Construcción de los Ejes.

Esta fase marcó el punto de partida del proceso de sistematización, estableciendo las bases sobre las que se construiría el análisis de las experiencias de participación infantil en la Fundación San Patricio, buscó centrarse en dos aspectos fundamentales: por una parte, se definieron objetivos, cronograma, metodologías presentes en intervenciones con las niñas (siempre en consonancia con los objetivos generales de la investigación), para así dar inicio a la experiencia a sistematizar

Por otro lado, se establecieron tres ejes de la experiencia: i) Recuperación de la memoria histórica: realizar reconstrucción histórica de experiencias relacionadas con la participación de niños y niñas de la Fundación San Patricio. ii) Desideologización de la experiencia cotidiana: Identificar sentidos relacionados con la participación y comunidad. iii) Dialéctica de las relaciones interpersonales: Identificar elementos propios de las relaciones pedagógicas y políticas entre las y los actores de la investigación.

Dichos ejes, alineados con ejercicio de sistematización y las tareas propuestas por Martin Baró (1998). Los ejes se entienden transversales a la sistematización, aun así, cabe anotar, algunas metodologías priorizaron alguno de los mismos para tener información más detallada en pro de resolver los objetivos investigativos. (Tabla 1).

Tabla 1.

Objetivos y Ejes presentes en la Sistematización.

Objetivos específicos de la investigación	Ejes de sistematización	Metodologías a sistematizar
Realizar una reconstrucción histórica de experiencias relacionadas con la participación de niños y niñas de la Fundación San Patricio	1. Recuperación de la memoria histórica	<p>Encuentro 1. Metodología: Observación Participante. <i>Objetivo:</i> Visualizar dentro de la dinámica cotidiana de la Fundación los modos en que niñas y niños configuran su participación con respecto a sus pares o adultos. Ejes priorizados: 1 y 3</p>
		<p>Encuentro 2. Metodología: Cadáver Exquisito. <i>Objetivo:</i> Reconocer cuales son los sentidos que circulan entre los y las niñas sobre la Participación Infantil, Política, Social y Comunitaria Ejes priorizados: 1 y 3</p>
Identificar sentidos relacionados con la participación y la comunidad propia de las niñas, a partir de su memoria histórica.	2. Desideologización de la experiencia cotidiana	<p>Encuentro 3. Metodología: Diccionario Popular. <i>Objetivo:</i> Establecer consensos sobre los sentidos de participación infantil; política, social y comunitaria existentes, a la par de identificar experiencias propias de donde hayan logrado interiorizar dichas narrativas Ejes priorizados: 2 y 3</p>
		<p>Encuentro 4. Metodología: Dramatización. <i>Objetivo:</i> Reconocer las propuestas de participación infantil en el ámbito social, político y comunitario por parte de niñas y niños mediante ejercicios de dramatización. Ejes priorizados: 2 y 3</p>
Determinar los elementos propios de la práctica profesional en psicología que pueden ser potencializadores de la participación infantil en el marco de la	3. Dialéctica de las relaciones interpersonales	<p>Encuentro 5. Metodología: Cartografía Social. Establecer una conexión narrativa entre el espacio habitado y las experiencias de participación de niñas y niños de la Fundación por medio de un ejercicio cartográfico. Ejes priorizados: 1 y 3</p>

construcción de sentido de comunidad.		<p>Encuentro 6. Metodología: Observación Participante.</p> <p>Objetivo: Observar la movilidad en las dinámicas de participación infantil presentes en la cotidianidad de niñas y niños en la Fundación.</p> <p>Ejes priorizados: 1 y 3</p>
---------------------------------------	--	--

Nota. Elaboración propia.

Participantes de la experiencia.

El proceso como se ha comentado anteriormente fue realizado en la Fundación San Patricio, la cual fue creada en el año 1981 y se encuentra ubicada en el barrio La Gaitana, localidad de Suba en la ciudad de Bogotá, del espacio hacen parte niñeces de 6 a 12 años en contra jornada, teniendo un promedio de 50 niños, niñas y niños con el objetivo de acompañar a las familias antes o después de que estos vayan a la escuela y por tanto cuenta con horario mañana y tarde. La fundación busca crear espacios en los cuales se fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones, gestión emocional, prevención y denuncia de violencias basadas en género en las familias y en las niñeces (A. Castiblanco, comunicación personal, 20 de octubre de 2019).

Ahora, para este ejercicio particular se trabajó con una cuarta parte de los asistentes a la jornada de la mañana participando así diez niños, niñas y niños, cuyas edades oscilaron entre los 8 y 14 años y su grado de escolarización es de tercero a sexto de primaria, este grupo de niños se mantuvo durante todo el proceso y sus nombres por protección de datos serán cambiados a la hora de referirse a sus participaciones particulares. Para contar con la participación de los niños y niñas en el ejercicio de sistematización se empleó el asentimiento (Anexo #) refiriéndose a la decisión voluntaria por parte de menores de edad a participar o no de la práctica, así que estos dieron cuenta su deseo expreso de ser parte del proceso de investigación y a la par construyeron

los acuerdos que estos mismos querían se mantuvieran durante el espacio, con respecto las y los cuidadores la fundación al ingresar a los niños y niñas comenta a los padres el convenio que se tiene con la universidad sobre los procesos de prácticas y pasantías de psicología y otras carreras de profesionales en formación que intervienen dentro de la fundación es así que padres, madres y cuidadores autorizan la participación de los menores en el proceso, ambos documentos son normas éticas basadas en el respeto por la autonomía de la persona, quien tiene derecho a decidir participar o no de una determinada intervención, o abandonarla en cualquier momento (Ferrero, De Andrea y Lucero, 2019).

Superado el primer momento y obteniendo los ejes de la sistematización, se debe anotar que la reconstrucción de la experiencia corresponde al segundo momento, y que el tercer momento recoge el desarrollo de los dos últimos ejes de sistematización, con los cuales se cumplirían los objetivos de la investigación. Sin embargo, esta sistematización va más allá, y plantea también dejar explícitas unas recomendaciones en el momento final de la sistematización.

A continuación, se dará una breve contextualización de las metodologías usadas en la experiencia sistematizada.

Metodologías de la Experiencia Sistematizada.

Observación participante.

La observación participante es una técnica de recolección de datos interactiva que involucra de manera cercana al investigador y a los participantes del escenario social investigado, esta busca producir datos conscientes provenientes de contextos de relación naturales que no son motivo de reflexión para estos agentes sociales (Jociles, 2018), para esto esta técnica produce y registra sistemáticamente datos (por medio de instrumentos como sistemas

categoriales emergentes, diarios de campo y notas de campo) que provienen de las propias percepciones y aclaraciones de la investigadora, para esto “requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva” (Rodríguez, et al. 1996 citados por Rekalde, et al. 2014, p. 207). A fondo lo que sucede, es que existe una toma de postura que invita al observador a involucrarse de manera activa y consciente ante lo que acontece; cuestionar, preguntar, aclarar e intervenir con el fin de visibilizar los significados y relaciones que se gestan dentro del espacio intervenido (Jociles, 2018).

Por otro lado esta técnica permite contar con una doble experiencia que beneficia de manera directa las comprensiones y lecturas frente al contexto social estudiado, por un lado se cuenta con una experiencia interna que se da por medio de la inmersión en la cultura y relaciones de los miembros participantes lo que ayuda a propiciar espacios más naturales y cotidianos y por otro lado la experiencia externa, ya que el investigador al no encontrarse totalmente sumergido en la cultura estudiada tiene la oportunidad de sorprenderse y con esto construir interpretaciones y nuevos conocimientos (Diniz, et al. 2013).

Debido a lo anterior se entiende que esta técnica cuenta con un constante proceso de reflexión que obliga al observador a cuestionar las distintas ideas, pensamientos, juicios y sentires frente a la realidad que está conociendo, contrastando sus ideas previas con vivencias reales que ayudan a reducir el riesgo, generar un ejercicio ético y disminuir la posibilidad de daño al grupo o comunidad participante (Díaz de Rada, 2010 citado por Ávila et al. 2020).

Cadáveres exquisitos.

Citando la colección de Thyssen-Bornemisza, *Juegos surrealistas: 100 Cadáveres Exquisitos. (1996)* es un “juego de papel doblado que consiste en hacer componer una frase o un

dibujo a varias personas sin que ninguna de ellas pueda aprovecharse de las colaboraciones precedentes” (Casas A. 2016, p. 22), por tanto es un ejercicio de construcción colectiva (para el caso de esta investigación) a partir de una premisa cada persona de un grupo escribirá una frase con sus pensamientos y reflexiones al respecto, luego de esto doblará el papel hacia atrás para esconder lo escrito, entregará la hoja a la siguiente compañera(o) y le comentará la última palabra que escribió para que esta intente continuar el texto incluyendo su idea, una vez acabadas las participaciones se leerá el texto y se podrá hablar de la construcción colectiva surgida. Según Casas (2016) esta técnica permite trabajar desde el anonimato las sensibilidades de los(as) participantes que sin guion previo podrán expresar sus deseos, reflexiones o conocimientos cobijados por el velo misterioso de la colectividad, que favorece por ende la introspección evitando la posibilidad a modelos a copiar y aumentando la expectativa de los resultados.

Dramatización –Mímica.

Como técnica de intervención socio-educativa consiste en la representación escénica sobre un hecho o situación y tiene como objetivo el análisis crítico, la búsqueda de soluciones o la reflexión de la misma por parte de quienes intervienen en el acto teatral, tanto actores como espectadores (Núñez y Navarro, 2007). Ahora bien, la modalidad denominada “mímica” consiste en expresar un mensaje o ideas a través de gestos y movimientos corporales, sin utilizar las palabras. Según Pérez, Haro y Fuentes (2009), buscando incentivar la observación de gestos propios y de otros y trabajar la coordinación y el ritmo del cuerpo.

Al respecto, Delgado (2011) menciona que la actividad dramática potencializa las habilidades sociales necesarias para el desarrollo de la comunicación, la expresión y la creatividad en las personas. Por otra parte, la dramatización posibilita el aprendizaje vivencial de niños, niñas y niñas, pues emplea el juego/drama como un recurso físico y concreto para

examinar los objetivos que, de lo contrario, continuarán por fuerza abstractos e inaccesibles” (Neelands, 1984, p. 25 citado en Núñez y Navarro, 2007), facilitando reconstruir sentidos y significados con herramientas propias sobre situaciones de su cotidianidad, contribuyendo así al desarrollo intelectual y habilidades cognoscitivas.

Imagen 1.

Niños dramatizando el trabajo barrial.



Nota. Se difuminan los rostros de las infancias por protección de datos, en esta y todas las imágenes.

Cartografía Social.

Es una metodología de investigación que cuenta con un carácter participativo y colaborativo, esta invita por medio de un ejercicio dialógico a crear procesos de reflexión, discusión y acción frente a un espacio físico y social determinado (Vélez, et al. 2012) que a la vez utiliza preguntas, comentarios, historias, audios o canciones se van elaborando convenciones, dibujos, líneas, rutas y relaciones que ayudan a entender el funcionamiento social del espacio elegido. Este instrumento permite considerar el territorio a estudiar como un espacio

plural en el cual habitan distintas personas con diversos saberes que ayudan a complementar por medio del acto comunicativo distintos significados relacionales que se gestan dentro de ese contexto particular, es por esto que al ser una metodología que aboga por la participación no importa la edad, el género, la orientación sexual, la raza o la religión ya que en dicho territorio cada uno de los participantes cuenta con experiencias significativas que los convierten en expertos (Diez y Rocha, 2016).

La cartografía social, entonces permite a una comunidad o grupo de personas situarse en un territorio particular, crear vínculos e identificarse con las distintas relaciones, costumbres y características culturales que se gestan en ese lugar. Es así como esta herramienta permite a partir del reconocimiento material (mapa) dotar con significados intangibles (Relaciones) una realidad y así producir conocimiento frente a un contexto relacional particular (Castro, 2016).

En el momento en que el mapa es creado se gesta una obra texto que se debe poder leer y se explicar a partir de convenciones únicas y creativas, que además se encuentran legitimadas por quienes los construyen y que representan un conocimiento situado (Diez y Rocha, 2016).

Momento 2. Reconstrucción ordenada de la experiencia.

Esta fase se compone de dos momentos: la organización y clasificación de la información obtenida a través de los diarios de campo y la posterior reconstrucción de los distintos momentos de la práctica. En el primer momento se realizó una organización y clasificación de la información, con información recopilada en los diarios de campo, que fueron realizados al finalizar cada encuentro y que se organizan en tres apartados específicos: Descripción general, percepción de la actividad y conclusiones y propuestas.

En la descripción general se redactó una explicación de cada escenario de participación infantil, incluyendo sus características, momentos significativos y contexto. La percepción de la actividad de la investigadora buscó detallar las actividades de participación desde sus puntos de vista. En conclusiones y propuestas se elaboraron conclusiones sobre las experiencias de participación infantil en cada escenario, identificando aprendizajes, retos y oportunidades. Además, se formularon propuestas para mejorar las prácticas de participación infantil en el futuro.

Instrumento de Registro.

Diarios de Campo.

Para efectos prácticos se entiende al diario de campo tal como Holgado (2013) lo expresaba en su reseña, el Diario de Campo es aquel espacio de conjunción de las reflexiones nacidas entre el encuentro de la propia historia de vida de la investigadora con el lugar y personas con quienes trabaja en el que esta se encuentra inmersa y por tanto ello requiere un nivel importante de conciencia sobre cómo los valores propios influyen en la lectura, desarrollo, recolección y reflexión de la información del contexto en el que se trabaja. Es por ello, que dentro de esta sistematización se buscará con los diarios de campo recoger los elementos que permitan reflexionar alrededor de las metodologías, casos específicos de los y las niñas, de las actividades y temas por trabajar, fortalecer, celebrar y/o modificar todo ello enmarcado en el contexto de la participación infantil. De igual forma a fin de facilitar la lectura de los resultados de ahora en adelante cada diario de campo se codificará como se presenta en la *tabla 2*.

Imagen 2.

Modelo Diario de Campo.

Diario de Campo # 1		
Fecha:	Lugar:	
Facilitadora:	Asistentes:	
Hora Inicio:	Hora Finalización:	Duración Total:
Nombre de la Actividad:		
Objetivo de la Actividad:		
Descripción General		
Percepción de la Actividad		
Conclusiones y Propuestas		

Ahora si bien, los diarios de campo fueron la forma de recolección de información principal, los productos surgidos de cada metodología realizada también fueron tenidos en cuenta a la hora de ordenar la experiencia y consignarla en la matriz de análisis

Tabla 2.

Archivos y Codificación.

Archivo	Codificación presente en los resultados
Diarios de Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo 16 Sept: <i>D.C1.</i> • Diario de campo 25 Sept: <i>D.C2</i> • Diario de campo 1 Oct: <i>D.C3.</i> • Diario de campo 15 Oct: <i>D.C4.</i> • Diario de campo 12 Nov: <i>D.C5.</i> • Diario de campo 19 Nov: <i>D.C6.</i>
Cadáveres Exquisitos	<ul style="list-style-type: none"> • Cadáver Exquisito sobre participación Política: C. E1. • Cadáver Exquisito sobre participación social: C. E2. • Cadáver Exquisito sobre participación comunitaria: C.E3.
Cartografía social	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografía Social: C.S5

Fotografías	<ul style="list-style-type: none"> • Niños dramatizando el trabajo barrial: Imagen 1. • Perro que da paz: Imagen 3. • Niños construyendo una cartografía social de su barrio: Imagen 4.
--------------------	--

Nota. Elaboración propia.

Descripción de la experiencia.

A partir de los objetivos y los elementos programáticos de la práctica/experiencia (véase tabla 1), al igual que la exposición de todos los productos y herramientas que se utilizaron en los encuentros, se sitúan a continuación los resultados hallados a partir de cada espacio y momento de la sistematización.

Encuentro 1.

En este espacio se logró identificar a través de la observación participante en dos ejercicios literarios los modos en que niñas y niños configuraban su participación con respecto a sus pares o adultos en las dinámicas cotidianas en la Fundación. De igual forma, mediante la actividad de cadáver exquisito se identificaron los deseos y quejas por parte de los/as niños/as frente a las formas en las que quieren ser tratados dentro de sus familias y se les escuchó sobre sus percepciones en torno a la sobrecarga y feminización de las labores del cuidado y la violencia intrafamiliar.

Encuentro 2.

En este espacio se buscó reconocer los significados que circulaban entre los y las niñas sobre la participación infantil, política, social y comunitaria por medio del ejercicio de cadáver exquisito literario. Una vez finalizado con los escritos se realizó una actividad performativa en la que los/as niños/as debían proponer un ejemplo sobre la participación de las infancias en el ámbito político, social y comunitario.

Encuentro 3.

El escenario consistió en establecer consensos sobre los significados y conceptualizaciones de participación infantil, política, social y comunitaria existentes retomando el ejercicio de escritura del encuentro tres. Asimismo, se logró problematizar con los/as niños/as su rol en los escenarios de participación, ya que dentro sus comprensiones la noción de participación estaba permeada por la adultez, más estos no reconocían su papel en la participación. Lo que surgió en el escenario se guardó como insumo para la elaboración de un diccionario popular.

Encuentro 4.

En este espacio se incentivó a los/as niños/as a construir grupalmente propuestas de participación infantil en el ámbito social, político y comunitario mediante ejercicios de dramatización. Cuando finalizó la representación, los grupos expectantes adivinaron el contexto y la forma de participación que los equipos representaron. Al final, se buscó dialogar en torno a las dinámicas de los grupos para realizar la actividad, esto con miras a reconocer la experiencia de participación interna de niños y niñas.

Encuentro 5.

En esta actividad, nos embarcamos en una experiencia de reconocimiento espacial junto a los niños y niñas a través de la cartografía social, exploramos los lugares representativos, facilitando su ubicación espacial y creando un diálogo abierto sobre las problemáticas y oportunidades de participación infantil que identifican en su entorno. Por último, se realizó una reflexión acerca de la participación que tienen los/as niños/as en esos espacios, haciendo énfasis en que esa participación debía ser más amplia, real y con mayor presencia de ellos/as.

Encuentro 6.

El escenario consistió en la creación colaborativa de un tótem, un símbolo o figura que representara los valores familiares que se quisieran construir en cada entorno familiar. El tótem sirvió como un punto de encuentro para la reflexión, el diálogo y la acción, fomentando la participación infantil y el desarrollo de valores positivos en los niños.

Momento 3. Análisis Crítico e Interpretativo de la Experiencia.

Durante esta fase se logró comprender a fondo la experiencia, interpretar sus significados y extraer aprendizajes para mejorar la práctica. En este momento se llevó a cabo la interpretación de la reconstrucción de las experiencias de los seis escenarios a través una matriz de análisis por escenario. Es importante anotar que la matriz al estar dividida por cada encuentro buscó unificar los archivos recolectados presentes para poner en conversación los productos creados por las, los y les niños junto con las herramientas de recolección de información de la investigadora, dando a su vez

Es así que la matriz se encuentra integrada por los siguientes aspectos (Véase tabla 3):

Tabla 3.

Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia (Registro de Actividades).

Nº Encuentro	Metodología:	Desarrollo del Encuentro	Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia: Un análisis profundo de las experiencias vividas en cada escenario
Fecha: Registro de la fecha en que se llevó a cabo cada escenario.	Descripción detallada de la metodología empleada durante el desarrollo del escenario, incluyendo técnicas, herramientas y	Descripción detallada de cómo se desarrolló el escenario, incluyendo las acciones de los participantes, las dinámicas implementadas y los eventos relevantes.	Elementos que den cuenta del cumplimiento o no del objetivo del espacio: Se evalúa si el desarrollo del escenario logró alcanzar el objetivo establecido inicialmente.
Objetivo: Lo que se buscaba			Elementos significativos expresados por las y los niños, en relación al eje 1: (Contexto El porqué): Se identifican y analizan las

alcanzar en cada escenario.	estrategias utilizadas.		expresiones verbales y no verbales de los niños que sean relevantes para el eje temático.
			Elementos significativos observados por la investigadora, en relación al eje 2: (Contexto El porqué): Se registran y analizan las observaciones realizadas por la investigadora durante el escenario, en relación con el eje temático.
			Eje 3: Dialéctica de las Relaciones interpersonales: Se analizan las interacciones y relaciones pedagógicas y políticas que se establecieron entre los participantes durante el escenario, identificando patrones, dinámicas de poder y formas de comunicación. - Dimensión Pedagógica: - Dimensión Política:

Nota. Elaboración propia.

Momento 4. Punto de Llegada.

Esta etapa final de la sistematización de experiencias consistió en la formulación de propuestas transformadoras sobre la participación infantil basadas en las reflexiones autorreferenciales y la socialización de los aprendizajes más significativos del proceso a través de materiales creativos, con el fin de que puedan ser consultados en la posteridad, en un espacio de devolución de resultados, realizado de forma virtual y que buscó continuar con posibles respuestas a la pregunta ¿Qué debería hacerse en la Fundación para promover la participación real de los y las niñas?

Capítulo 4. Resultados.

Una vez realizados los encuentros se registró la información derivada de los productos y el instrumento de recolección de información en la matriz de análisis e interpretación crítica de la experiencia (Anexo. Matriz de Análisis e Interpretación Crítica de la Experiencia), en la cual se relacionaron los elementos significativos expresados por las, les y los niños y los elementos significativos observados por la investigadora con base en los tres ejes de trabajo. de la experiencia de participación con niños y niñas de la Fundación San Patricio.

El siguiente apartado es el ejercicio de unificación de los hallazgos presentados en la matriz de análisis e interpretación crítica de la experiencia, que están organizados alrededor de los tres ejes de discusión planteados para el presente trabajo: *la recuperación de la memoria histórica, la desideologización de la experiencia y la dialéctica de las relaciones interpersonales*. Así mismo, se presentan elementos emergentes de la matriz de análisis tales como las formas de participación infantil; el impacto del adultocentrismo y las relaciones de poder en la participación de las infancias, así como las necesidades emocionales y sociales asociadas con este proceso. con el propósito de profundizarlas en la discusión del documento.

Eje 1. Recuperación de la Memoria Histórica.

A través de las voces, experiencias e historias de los niños y niñas se realizó una reconstrucción colectiva de perspectivas sobre la participación infantil. Esto permitió que los, les y las niñas reconocieran y compartieran su propia historia y la de otros y adultos en torno a la participación, esto con la intención de hacer evidente su rol como actores sociales con agencia y capacidad de participación, restando espacio a la constante la visión adultocéntrica que suele invisibilizar sus necesidades, deseos, opiniones y aportes.

Lo mencionado permite a su vez el *Reconocimiento de las experiencias a través de la memoria colectiva* (Martín-Baró, 1983 , ejemplos de esto son el momento en que mencionaron el rol de algunas mujeres de su vida y su relación con otras personas de la comunidad; particularmente al hablar sobre el papel de algunas madres que ayudan a recoger otros niños, niños y niñas de la escuela como la madre de H. o la abuela de Y., (D.C5.), o la abuela de S. que fue parte de la junta de acción comunal del barrio La Gaitana y estuvo presente a la hora de reparar las calles de diferentes cuadras y para lo cual “hacían reuniones a cada rato” y donde S. “llevaba aguapanela con limón para la gente que estaba trabajando” (D.C2.), al continuar preguntado por ejercicios similares a estos S. recuerda que unos vecinos le pagaron por pintar un papá Noel en el suelo de la cuadra en navidad, ello trae a su vez otras experiencias como la de D. en la que la comunidad, el juego y la fiesta se encuentran presentes: “cuando vivía en la costa me gustaba más la navidad, me la pasaba con la familia de mi mamá y jugaba todo el rato con otros niños, aquí las navidades no son chéveres”(D.C3.) . DS, D. y H. recuerdan como también han ayudado a sus familiares en tareas del hogar y mencionan con emoción el aprender a cocinar, entre ellas dan ejemplos de hacer arepas, arepuelas o fritar huevos (D.C3.).

En otros momentos al mencionar experiencias cercanas a ejercicios participativos de carácter social o político J. y DS. refieren haber escuchado “discursos políticos” “ay sí, ahí en la entrada del parque había uno de esos carteles grandes para votar por alguien” L. recuerda cómo acompañó a su madre una vez a votar en unas “cajas de cartón” (D.C3), también mencionan lugares como la fundación, que existen “para ayudar a otros, ejecutar proyectos” al preguntar por proyectos en diferentes momentos (D.C2, D.C4) es difícil que logren articular lo que implican, pero refieren puntualmente a los campeonatos de fútbol, los regalos de navidad y las actividades como acciones de participación en las que ellas, ellos y ellos se ven inmiscuidos.

Ante ello L., S., J. y H. mencionan hacer parte de los equipos de fútbol, baloncesto y voleibol de sus escuelas y de su gobierno estudiantil, espacios en los cuales pueden jugar, competir, ayudar, relacionarse con otros, y disfrutar de ciertos roles o responsabilidades que dichos espacios les permiten.

Estas remembranzas permitieron a los niños, niñas y niños reconocer elementos que en un principio no entendían o asociaban con experiencias de participación propia, algunas más auténticas que otras pero que al fin y al cabo dan cuenta de lo que Martín-Baró (1983) de forma colectiva identificar y hacer consciente el rol que cumplen en su espacio vital.

Eje 2. Desideologizar la Experiencia Cotidiana.

Este apartado busca dar a conocer los momentos aquellos donde la pregunta sobre las posibilidades otras de existir se materializaron, o donde las necesidades para hacerlo fueron evocadas, pero más que todo los elementos que dan cuenta del trabajo por realizar en el proceso de desideologización de su propia experiencia.

La representación de discursos políticos, de la intervención al ayudar, la necesidad de trabajo en equipo, el equipo como accesorio del líder, y también la población en el caso de los discursos como un expectantes fácil de admirar fueron ejercicios visibles en la cuarta sesión (D.C4.) donde la palabra quedó guardada por un tiempo, al retomar las conversaciones sobre el lugar de los(as) niñas y como la directriz era ponerles en el centro de las dramatizaciones y no solo nombrarles, entre risas aparece el “Ahhh no profe entonces todos la embarramos” de D, “Es que es muy difícil pensar en algo profe, ¿Hubiéramos puesto un niño presidente entonces?” dijo M. Lo anterior, poniendo en evidencia como la lejanía material sobre el rol de niños y niñas en espacios de decisión, creación u opinión también se traslada a lo simbólico y la unión emocional que pueden llegar a tener con ello.

En un momento intentando aterrizar la experiencia de niños que participan activamente en sus comunidades (Hablando sobre niños indígenas) S. comentó como aquellos niños/as debían ser más libres que ellos por no vivir en la ciudad, recordaron a su amigo Dw. (parte de la fundación) y cuando hablaba de cómo vivía en la Guajira con su familia en una ranchería, tenían bailes, vestidos y costumbres distintas (D.C4.) esto recuerda también al escenario 2 en el cual en el cadáver exquisito sobre participación comunitaria las niñas mencionaron como esto “sociarse” era algo que hacían en “los pueblos” (D.C2.). Entonces sigue siendo la participación un ejercicio no sólo lejano por las experiencias que tienen en el día a día sino también incluso por la geografía según les parece.

Por otra parte, la perfilación de quienes son quienes participan y qué pueden realizar da cuenta también de elementos a ser transformados esto evidenciado en las ideas en que algunos(as) no están en los equipos de fútbol “porque no son buenos”, y en los comentarios donde algunos cargos de apoyo escolar (monitores, comité ambiental, etc.) son ocupados por “los sapos” y cómo algunas tareas son realizadas por las niñas/mujeres (barrer, decorar y mantener limpio el salón), también prejuicios como los expuesto por J. al mencionar que “los costeños son perezosos no quieren trabajar y por eso hacen más fiestas” (D.C3.).

Por último, es importante también hablar de elementos que presentes o no el barrio en que habitan las infancias de la fundación San Patricio, son señalados por ellos como verdades irrestrictas, que devienen en la limitación de la participación de niños en las calles de su territorio, aseveraciones como “lo que pasa es que aquí roban niños” o el no poder acercarse al tejo presente en el parque porque “está lleno de viejos” comentadas por J. al igual que “como hay tantas cantinas cerca mi mamá casi no me deja salir y siempre nos entramos temprano porque hay peleas” H. o “la cuadra de ella está llena de borrachos” S. (D.C5) y otros actores como “los

viciosos”, “la policía” “ladrones” “venezolanos” “costeños”, mezclan medidas que las familias de las infancias pueden tomar como acciones protectoras, con sesgos y prejuicios sobre cierto tipo de poblaciones con las cuales no puede haber interlocución alguna pues ya existe una construcción de otredad sobre estas como menciona Dussel (1995).

Lo anteriormente mencionado da cuenta entonces de la importancia de disputar esas construcciones de sentido común (Martín-Baró, 1998) presentes en las niñeces de la fundación San Patricio de forma que puedan separarse las experiencias cotidianas, las acciones protectoras, de aquellos que *merecen o no* ser partícipes de prácticas, costumbres, deseos u otros tipos de acciones en su comunidad.

Se pone de plano aquí también el acuerdo colectivo de lo que se entiende por participación a partir de los cadáveres exquisitos “como el espacio que involucra a otras personas en las que estas dan cuenta de sus saberes, opiniones, gustos y experiencias, también es un lugar en el que la gente se pone de acuerdo para tomar acciones o buscar soluciones a un problema de la comunidad” (D.C3)

Eje 3. Dialéctica de las Relaciones Interpersonales.

Este apartado logra situar la mirada en la acción concreta, es aquel que desmenuza las dinámicas de relación que como psicologues es deber transformar y observar, brindando alternativas a las relaciones de poder que se reproducen en las interacciones humanas, evitando a la par la psicologización de interacciones y estructuras sociales.

Relaciones Políticas.

Es aquí como se mencionó en apartados anteriores, donde se busca evidenciar las interacciones propias entre niños, niñas y niños, leídas como el posible lugar de práctica política transformadora de las relaciones y el eventual apoyo mutuo como práctica sostenida que debe ser

validada y reforzada por psicologues en sus intervenciones, esto se vio ejemplificado en acciones de colaboración de DS. con la escritura de D. después de que éste aprendiera a escribir a sus 14 años o el apoyo entre YI. y L. quienes peleaban constantemente en otras sesiones (DC.2) y lograron trabajar en conjunto para sacar adelante la actividad del tótem (**D.C6.**), también el respaldo entre las experiencias mutuas que daban cuenta de las injusticias cometidas por los adultos u otros(as) compañeras a la hora de decidir si seguían o no jugando en el parque, o las razones por las cuales cómo ciertas niñas, niños o niñas podían ser parte de algunas actividades en la fundación (D.C6.).

Comunicación y Resolución de Conflictos.

Finalmente, un ejercicio germen y que pudo partir del trabajo realizado con las, les y los niños fue el promover alternativas de comunicación y resolución de conflictos que pudieran apartarse de las dinámicas cotidianas y constantemente agrestes presentes en sus tratos, un ejemplo claro que permite ver la semilla de las experiencias significativas que se tuvieron, fue la situación en que H. pudo buscar una red de apoyo en este caso a la practicante para resolver el problema de comunicación con J. de forma personal y sin la necesidad de la intervención absoluta de adultos, siendo esto clara muestra también del fortalecimiento de la autonomía de sí misma, también el apoyo de DS. a D. en su escritura (D.C6.) como muestra de solidaridad y profundización de vínculos personales, de igual forma se pudo visibilizar en el último encuentro algunos cambios con respecto a DS. y J. quienes priorizaron el compartir con sus pares antes que entrar en discusión o conflicto con sus profesoras, puede ser comprendido como un centrar y priorizar sus vínculos en los espacios en que pueden hacerlo.

Relaciones Pedagógicas.

Este apartado visibiliza el lugar interventivo de la psicóloga sobre el acompañamiento y la intención de reforzar las resistencias y prácticas que son propias a los seres humanos, en este caso les niñas, a su vez este apartado muestra la constante interpelación, prueba de aquello se encuentra en los diarios de campo donde la practicante se pregunta sobre cuáles son las formas de intervenir de manera adecuada para no coartar procesos andantes de los y las niñas, al igual sobre qué acciones concretas implican el acompañamiento y aquella tarea tan necesaria de mostrar caminos de salida o fugas colectivas más que individuales esté presente en la constante pregunta y llamado por pensarse la participación como un lugar al que niñas, niños y niños pertenecen una forma a su vez de *desideologizar* la experiencia vivida pero también la muestra de casos tangibles.

Por ejemplo, el momento en que la practicante socializa el vídeo en que niñas indígenas reconocen su papel dentro de sus comunidades y la defensa de los territorios de los cuales hacen parte, expresándose sobre prácticas de cuidado del bien común, la participación en la conservación de tradiciones culturales y artísticas, en el proceso de agricultura y construcción de sus espacios etc., ello facilitó a los, les y las niñas reconocer en pares (lejanos a su parecer) prácticas de participación en las que ellos pueden ser protagonistas y cómo el ser parte de dichos procesos colectivos está unido a la idea de libertad y gozo, eso sí, también unido al no vivir en la ciudad (D.C 3 Y DC.6), ello facilitó entonces que las infancias verbalizaran sus propias experiencias y memorias en el espacio de la cartografía entendiendo que si bien niños, niñas y niñas no han tenido el control absoluto de las situaciones o espacios habitados si pueden (y lo han hecho) tomar ciertas acciones o decisiones sobre el cómo quieren ser parte de dichos momentos en los que están presentes (D.C5), aquello permitió reubicar la mirada sobre la

experiencia y también hace parte lo que se entiende como *Autonomía progresiva* (Venegas, 2010) en las acciones acompañadas a las infancias y su cómo las infancias buscan autónomamente relacionarse con instancias que entienden como poder ejemplo el dinero en la obtención de recursos por pintar las calles de las casas de sus vecinos en navidad, el hacer mandados, apoyar a sus familiares en la atención de negocios o actividades comunitarias/familiares, como recoger niños(as) del colegio, apoyar adecuación del barrio etc. (D.C5), esto representa negociaciones y acciones que las infancias tienen para ganar cierta autonomía como salir a la calle, jugar, pintar o relacionarse con otros.

Necesidades Emocionales y Sociales.

Sentirse Querido y Valorada, Escuchada, Cuidado y Protegida.

Esta categoría constantemente mencionada en las reflexiones de la investigadora, hace referencia a la importancia de escuchar las diferentes situaciones que atraviesan las y los niños en sus familias, como por ejemplo que a diferencia de H. o J., DS. nunca hubiese participado de vacaciones recreativas, escuelas deportivas u otros procesos extracurriculares, pero a su vez él y S. parecían ser los únicos que tenían las posibilidades de jugar de forma más recurrente en la calle, cosa que a otros niños no les permiten por miedo a “la inseguridad” de los barrios(D.C5).

Reconocer en la escucha y la validación formas en que se puede visibilizar deseos, frustraciones y experiencias particulares; El encuentro 3 (*¿Y cómo entramos nosotras/os a participar?*) J. menciona la libertad que tienen otros niños y niñas por ejemplo aquellos que viven en el campo, pues pueden hacer cosas que deseen como los bailes y juegos que su compañero Dw, niño Wayuu de la fundación (D.C3). De igual forma, las menciones sobre extrañar la familia extensa, sus territorios campo o ciudades más pequeñas de proveniencia, sus amigos, los juegos, las festividades (D.C1 y D.C5), da pistas sobre la importancia de los lazos de

cuidado y disfrute colectivo disponibles en su barrio y el hacia dónde podrían dirigirse las acciones que busquen fomentar la participación auténtica.

Profundizando en el campo de las necesidades puede notarse en el dibujo de D. entregado a investigadora en un momento en que la pregunta se situó sobre el qué puede ayudarnos a proteger a las demás personas, nuestras familias, comunidades, amistades y nosotros mismos, él dibuja “el perro protector de la paz”, junto con elementos expresados en la primera sesión tales como:

"Me gustaría que mi papá fuera más gentil porque me regaña mucho." o "Me gustaría que mi mamá no me dijera groserías sino cosas bonitas como que soy inteligente.", "Me gustaría que como en el colegio me porté bien, sean amables y respetuosos. (Padres)" y también "Que no le peguen a las mujeres." (D.CI.)

Imagen 3.

Perro que da paz.



Otras situaciones que vale la pena mencionar son los cambios en la participación dependiendo de los tipos de actividades, ejemplo dramatizar vs escribir, o cartografía vs dramatizar y cómo DS. se mostraba mucho más presto a ser parte activa de los encuentros que no implicarán

escribir, o cómo Yl. con respecto pasaba el tiempo y se sentía apoyada encontraba la seguridad para hablar (D.C6), se presenta como muestra de poner en práctica acciones de escucha de necesidades pueden facilitar el desenvolvimiento de les niños en sus espacios.

Pertenencia y Conexión.

Por último, rememorando los elementos ya mencionados como el apoyo mutuo entre compañeros al apoyar la escritura del uno, la idea de la otra, buscando formas de ser escuchado y tenido en cuenta, a la par de dar lugar al reconocimiento de sus seres queridos y actividades preferidas se puede hablar de las necesidades paralelas de *Pertenencia y conexión* y cómo estas pueden verse canalizadas a través de lo que niñas y niños conciben como momentos de diversión o esparcimiento, ejemplificado en los comentarios de Ds. sobre el arraigo a su territorio al norte del país, “cuando vivía en la costa me gustaba más la navidad, me la pasaba con la familia de mi mamá y jugaba todo el rato con otros niños, aquí las navidades no son chéveres”, o la de sus compañeros en el cadáver exquisito hablando de poder “Ir a donde mis tíos en la finca para visitar mis familiares y divertirme.” "(divertirme) como cuando voy a donde mi abuelita."

Acciones y modos de participación infantil.

Modos de Participación.

Frente a la competencia se observó que los niños y niñas participaban a través de la queja o denuncia del comportamiento de sus compañeros/as, lo que validaba su participación como portadores de una moralidad superior, abriendo paso a dinámicas punitivas y competitivas que para quienes realizaban la denuncia, esto representa la validación y premiación subjetiva y simbólica, reforzando la idea de ser mejor que sus compañeros/as.

En relación al individualismo se observó que los niños, niñas y niños no prestaban atención e interrumpían constantemente las intervenciones de sus pares. Por ejemplo, era común

que levantarán la mano para intervenir mientras alguien más hablaba, que hablaban sin pedir la palabra, que se burlaban o invalidaban las ideas, opiniones, ideas o dudas de los/as demás, centrándose en ellos mismos (D.C1.). Frente a esta situación se infiere que el individualismo se convierte en un medio para la validación y premiación individual y simbólica, reforzando dinámicas competitivas entre los/as niño/as.

Por otra parte, se evidenció que el tutelaje y el control que los adultos ejercen sobre los/as niños/as afectan su experiencia diaria en la participación, ya que puede limitar su ejercicio participativo y algunas veces invisibilizar sus deseos u opiniones.

Ante esto, se observó que durante la clase los niños, niñas y niños participaban más cuando eran invitados a hacerlo a través de preguntas directas por parte de los adultos (profesores, investigadora, practicantes) y no por su propia voluntad. Algunos de ellos/as respondían activamente y ante esto se percibió la importancia que tienen de sentirse escuchados y/o validados por los profesores. Mientras que otros/as tendían a bloquearse y permanecer en silencio, lo que puede asociarse con una carga de obligatoriedad que asumen las infancias cuando son los adultos quienes los invitan a participar.

Por otra parte, se evidenció que en los trabajos grupales las formas de participación se caracterizaban por ser autónomas. Algunos niños, niñas y niños tomaron la iniciativa de participar y asumieron roles protagónicos dentro de los grupos sin la intervención de los adultos; como MF, L y S que tomaron el papel de líderes/as en su grupo, dinamizando las actividades, fomentando la participación de sus compañeros/as, invitándoles a opinar, proponiendo y coordinando junto a ellos/as.

En relación con lo anterior, se identificaron diferencias entre las formas de participación, por ejemplo, L y S mostraron participación directiva, mientras que L la acompañaba de acciones

toscas, S lo hacía desde la propositividad y el cuidado (D.C2.). Además, se evidenció el rol de pasividad en algunos niños, niñas y niños, por ejemplo, LT y Y se limitaban a seguir las instrucciones, mantenían un perfil bajo y poco interactuaban con sus compañeros.

Por último, se evidenció que la participación simbólica es la práctica más común de participación infantil en los niños, niñas y niños de la Fundación San Patricio, esto se observó en los niveles de participación superficiales que tienen las niñas en actividades escolares, familiares o comunitarias, en las que a veces se incluye a los/as niños/as en procesos de toma de decisiones que les afectan, pero sin darles un verdadero poder o influencia.

Entornos Participativos.

Se observó que los espacios donde se fomenta la participación de los niños y las niñas son en actividades familiares, comunitarias, escolares y en la fundación. Las actividades en las que manifestaron participar los/as niños/as son específicamente en labores domésticas, negocios familiares, actividades religiosas, juegos y campeonatos, y en actividades menos frecuentes como pintar la cuadra para Navidad o comités escolares.

En el ámbito escolar, D y Y compartieron que participaban en un comité ambiental en el que tenían que mantener la limpieza de los salones a través de competencias de reciclaje, lo cual les parecía divertido (D.C3.). De igual forma, destacaron su participación en campeonatos, al respecto L da a conocer su participación en los equipos de voleibol y fútbol de su salón. Otras compañeras mencionaron su iniciativa para ayudar a sus profesoras a limpiar el salón y a organizar eventos como compartires o presentaciones de danzas.

En cuanto a las actividades familiares, L y D comentaron que les gusta aprender y apoyar a sus abuelas, madres o hermanas en la preparación de alimentos como arepas, arepuelas o

huevos fritos. También mencionaron su participación en la atención de una floristería y una tienda familiar (D.C5.).

En relación con las actividades comunitarias, S compartió su experiencia decorando el barrio y la remuneración que recibió por pintar un Papá Noel en el suelo durante la navidad. Además, mencionaron otras actividades como la reparación de la calle y la planeación de bazares (D.C5.). H, por su parte, participa como monaguillo en la iglesia a la que asiste con su madre. D y J también participan en actividades religiosas con sus familias, como la preparación de las novenas en navidad y la participación en un programa de misioneros donde se recolectan recursos para dar alimentos a las personas que lo necesitan. N y Y señalaron su participación en las novenas organizadas por la Junta de Acción Comunal (JAC) y la fiesta anual para los niños y niñas (D.C5.).

Al preguntarles a los niños, niñas y niños sobre sus preferencias de participación en estos espacios, surgieron propuestas que priorizan las artes, los juegos, los deportes, la interacción con los amigos, en contraposición a las tareas impuestas de corte religioso, académico y de labores de cuidado del hogar, lo cual evidencia una marcada diferencia entre las prioridades de los niños, niñas y niños y las de los adultos (D.C5.).

Apoyo Mutuo, Redes Colaborativas y Referentes.

Al realizar con los/as niños/as un ejercicio de cartografía social, estos pudieron identificar prácticas comunitarias que dan cuenta de las redes colaborativas que se han tejido en la comunidad y los/as actores sociales que participan en ellas. Por ejemplo, destacaron cómo las abuelas o madres llevan y recogen a sus hijos/as y a hijas de vecinas en el barrio, priorizando la seguridad y cuidado.

También mencionaron la costumbre de esperarse mutuamente a la salida del colegio, estableciendo relaciones solidarias desde allí. Es este el caso de L, pues al ser quien vive más lejos, su abuela siempre la lleva y recoge a ella y a dos vecinos de otro salón, pero del mismo colegio (D.C5.). Por otra parte, S señaló la participación de su abuela en la junta de acción comunal, recordando que “hacían reuniones a cada rato” y a veces decoraban el barrio.

Estas prácticas no solo responden al apoyo y cuidado de adultos hacia niños/as, sino también entre adultos, generando un entorno de confianza y apoyo en el que las personas se sienten seguras y respaldadas.

Imagen 4.

Niños construyendo una cartografía social de su barrio.



Relaciones de Poder y Adultocentrismo.

Impacto del Adultocentrismo en la Participación de las Niñeces.

La subordinación de las infancias al adultocentrismo afectan su participación, ya que limita su autonomía progresivamente, imponiendo normas y acciones que no involucran a las niñas, niños o niñes (D.C6.), y promueve imaginarios en los espacios de poder, donde las niñeces

toman como referentes las figuras y dinámicas políticas que ven en los adultos, reducidas a la participación en la política representativa, reuniones de adultos en las Juntas de Acción Comunal o de Políticos en campañas (D.C4.).

La limitación de la autonomía progresiva impide que las niñas desarrollen su capacidad de tomar decisiones por sí mismas y evalúen las posibles consecuencias de sus comportamientos o actos, lo cual resulta fundamental para los procesos de participación. Esta limitación se evidencia durante los talleres cuando los adultos eventualmente intervinieron ordenando ciertas dinámicas sin consultar a las niñas o apelar a la posibilidad de que las niñas tomaran la iniciativa para realizar las acciones.

Aunado a lo anterior, los adultos constantemente hacen un ejercicio de control, referidos como actos de cuidado, que limitan la participación y apropiación de las niñas de espacios comunes del barrio, como los parques u otras zonas comunes, apelando a la existencia de peligros (D.C5.). Sumado a ello hacen constantes ejercicios de estigmatización, limitando las posibilidades de participación de las niñas, ya que estas se ven embargadas por ideas de miedo e imposibilidad de habitar dichos espacios.

Vale la pena recordar que estas mismas dinámicas como la violencia o el microtráfico son problemáticas que se construyen en el marco de un mundo gobernado o mal gobernado por los adultos, al igual que los estereotipos que discriminan a la juventud o a las personas extranjeras. Bajo estas mismas creaciones la solución también adultocéntrica es prohibir que las niñas habiten estos espacios.

En cuanto a la limitación de la política y los espacios de poder a representaciones adultas (D.C4.), se evidenció que las niñas rechazan dichos espacios porque los asocian con la política y la corrupción. Según las niñas, estos son escenarios hostiles donde los adultos ejercen el

control a través de malas prácticas. De modo que, esta percepción les aleja de los espacios de poder porque les genera desconfianza esas dinámicas y, a su vez, se ven excluidos de la posibilidad de participar para construir conjuntamente y generar cambios en tales espacios, pues son los adultos los únicos facultados para participar y tomar decisiones importantes en los escenarios de poder.

A pesar de lo anterior, en los espacios de la fundación se mantuvo la constancia de promover la autonomía de las niñas y la problematización de los imaginarios impuestos sobre lo que implica su propia participación en escenarios de la comunidad, más allá de las dinámicas construidas e impuestas por los adultos.

Tanto la limitación de la participación como la construcción de los imaginarios que hacen las infancias sobre la política, se relacionan con la forma en que los adultos imponen las actividades, controlan el tiempo, menosprecian las aspiraciones de las niñas, reproduciendo la idea de que son seres inferiores e incapaces. En ese sentido, el adultocentrismo limita su agencia e iniciativas socavando sus competencias y fuerzas en todos los espacios de participación.

Estrategias para el Control de la Participación Infantil.

Al analizar las relaciones de poder entre niñas y adultos (profesor, practicantes e investigadora) se evidenciaron múltiples formas o prácticas que los adultos emplean para ejercer control sobre los/as niños/as y limitar su participación activa. Entre las estrategias se destaca el uso del grito y el regaño como soluciones parciales por parte de adultos para controlarlos/as, lo que, a su vez, conduce a la abstracción de las niñas, niños y niñas en las actividades, a la pasividad y, en algunos casos, al maltrato entre pares. Esto último se debe a la normalización y reproducción de las formas control que ejercen adultos sobre niños/as en sus interacciones (D.C6.).

Ahora bien, un ejemplo de las estrategias para el control de la participación infantil se observó en la situación en que el profesor impuso la regla de que los/as niños/as debían comer en silencio durante la actividad "Tótems familiares", imposibilitando así su participación en el cierre de la actividad. Esta acción no solo restringió la expresión y la interacción de los niños, sino que también limitó su capacidad para aprender de forma colaborativa y compartir sus experiencias y perspectivas sobre la actividad (D.C6.).

Limitaciones de Participación en Espacios Públicos y Privados.

Las niñas expresaron que su participación es accesoria y se limita en muchos casos a la asistencia en espacios como la fundación, la casa o el barrio, sin que puedan tener verdaderamente roles protagónicos en dichos entornos. También se evidenció que su participación en espacios públicos se restringía por las percepciones de riesgo y peligro transmitidas por los adultos sobre el entorno. Es así como algunas niñas, niños o niñas identificaron el parque como un sitio en el que confluyen percepciones de seguridad e inseguridad, unos expresaron que era un lugar peligroso según sus padres/madres, mientras otros, como D, manifestaron que era un lugar seguro para jugar (D.C5.).

También lograron identificar que alrededor de los colegios habían "ollas expendedoras" y que la plaza de mercado era un sitio con un alto nivel de delincuencia y consumo de drogas. Por otra parte, algunos coincidieron en que el CAI era un lugar en el que los policías "*no hacían nada*" (y no cumplían con su función de protección, ya que presenciaron un acto de violencia injusto hacia una persona joven, como comentó H: "*una vez golpearon un muchacho que no estaba haciendo nada y se lo tuvieron que llevar al hospital, la gente estaba toda que se peleaba contra ellos profe, uno los llama y nunca llegan, pero ahí sí le dieron al muchacho sin que fuera*

malo” (D.C5.). Por último, reconocieron los bares como lugares en los que se presentan conflictos entre adultos.

La limitación participativa de los niños y niñas también se ve afectada por factores de riesgo presentes en su entorno, como la delincuencia, la violencia, los lugares peligrosos y el consumo de drogas. Estos elementos tienden a generar un ambiente hostil y desalentador para su participación activa en la sociedad, ya que no solo limita su participación, sino su movilidad.

Capítulo 5. Discusión.

A continuación, se pondrán en conversación los postulados epistemológicos, paradigmáticos, disciplinares y multidisciplinarios a la luz de los resultados obtenidos. En un primer momento se explorará la categoría disciplinar de sentidos de participación y comunidad planteada por Montero (2004), seguida de las tres tareas de la psicología latinoamericana de Martín Baró (1998) que guiaron los ejes de sistematización. Posteriormente se abordarán las experiencias de participación infantil, relaciones de poder, adultocentrismo, y finalmente se presentarán las consideraciones relacionadas a la práctica e intervención de estudiantes y profesionales de psicología que trabajan con infancias en contextos comunitarios, que en el caso de la presente investigación la intervención fue realizada en la Fundación San Patricio.

Sentidos de participación y comunidad.

Según los hallazgos el grupo de 10 niños, niñas y niñas de la Fundación San Patricio jornada mañana, se ve a la participación “como el espacio que involucra a otras personas, en las que estas dan cuenta de sus saberes, opiniones, gustos y experiencias, también es un lugar en el que la gente se pone de acuerdo para tomar acciones o buscar soluciones a un problema de la comunidad” (D.C3.). Lo que demuestra, aunque de forma incipiente, la posibilidad de llegar a acuerdos sobre su entendimiento con respecto a la participación infantil y comunitaria, conversando con lo dicho por Catalán (2019) y Montero (2006) con respecto al carácter cognitivo, emocional, relacional que implica construir sentidos de comunidad y participación.

El proceso interventivo e investigativo -como circunstancia particular - dio espacio a la interacción de los procesos psicosociales que facilitan la consolidación de los sentidos anteriormente mencionados (Montero, 2006 y Gama y Sánchez, 2018), permitiendo que las infancias de la fundación pudiesen reconocerse como actores presentes en sus propias

experiencias, independiente de si en ellas tenían o no todo el control o no de la situación Martín-Baró (1983) y Freire (1985) describirían esto como el llegar a procesos de concientización en los que se reconoce la relación material del yo con el mundo, las niñas, niños y niñas de la fundación logrando entenderse como habitantes en consciente relación consigo mismos, su territorio, comunidad y familia a través de vínculos de solidaridad.

Es entonces que la reconstrucción de la memoria histórica, la desideologización cotidiana como elementos de la práctica psicológica y como procesos psicosociales, en interacción (Martín-Baró, 2006 y Montero, 2004) presentes en las experiencias de participación de niños, niñas y niñas de la fundación permitieron problematizar y preguntar por la identidad propia y colectiva de las niñas a la par de dar luz a posibles actos desde otras formas críticas y protagónicas en su contexto más cercano. Un contexto altamente adultocentrista, que torpedea constantemente la construcción de sentidos de comunidad en el grupo de niñas de la fundación, y que aun así logran construir su propio conjunto de prácticas de resistencia, reflexiones, saberes y/o disputas (Montero, 2006), como fue visto a través de las sesiones, aproximándose de forma incipiente a sentidos propios de comunidad y participación comunitaria.

La presencia de acciones coercitivas (por parte de los adultos) que llevan a modos de participación en algunos casos poco genuinas llevadas a cabo por las niñas de la fundación y en otras como muestras de resistencia hacen parte del llamado a la sociedad y academia que da Costa y Melgarejo (2016) hacen con respecto a engrosar y complejizar la atención, mirada y escucha sobre la infancia para deconstruir las formas históricas en que se ha comprendido a las niñas en sus relaciones entre pares y con adultos, aquello implica asumir: la rebeldía epistémica que sostienen los conocimientos sobre y a partir de las infancias, subvirtiéndolos (...para) comprender a los y las niñas como sujetos sociales activos, *productores*

de espacios, concepciones y formas de habitar el mundo, es decir: como sujetos epistémicos en movimiento. (p. 313)

Dicho llamado conversa directamente con las críticas hechas por Baró (2006) en el marco disciplinar cuando psicologizada de los procesos psicológicos como categorías individuales y también como Sousa Santos (2018) defiende la importancia de reproducir otras formas de hacer conocimiento. Claro está siempre inmersas en realidades materiales retadoras que dificultan los procesos, ya sea que se hable de contextos adultocentristas o la coyuntura del paro social amplio del 2019 limitó la experiencia, cambios fueron hechos dificultando que el proceso pudiese desarrollarse de forma más participativa a pesar de ello se logró construir experiencias significativas con respecto al objeto de la sistematización. En esa línea, da Costa y Melgarejo (2016) recuerdan que problematizar los marcos epistemológicos que rodean los encuentros con niños, no son en sí mismo una fuga total de las formas coloniales de la investigación pues reconoce que en “lo de/colonial también existe en el espacio “sin garantías”, es decir, no es automático, (...) resulta de la imbricación y de los cruces que nos conducen a interrogarnos sobre los sentidos y los dispositivos metodológicos que asumimos al investigar/intervenir” (p. 313), ese espacio intermedio entonces en donde se trabajó también es uno en el que dirían las mujeres zapatistas de Chiapas en su primer encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de mujeres que luchan (2018) “y que ahorita como quien dice que estamos practicando, entrenando pues, para ya estar sabedoras de lo más importante que se necesita” y el que a su vez permite avanzar desde la honestidad en investigaciones más justas y equitativas.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, es en este espacio de trabajo “sin garantías” que niñas, niños y niños han construido sentidos de participación y comunidad como el primigenio lugar para poder materializar a futuro procesos de identificación colectiva, de

acción coordinada y solidaria, unificación de prácticas y valores, que se construyen a partir de relatos, costumbres, intereses y necesidades compartidas unidas por el sentir, el pensar y el actuar (Montero, 2004).

Tareas de Martín- Baró (Recuperación de la Memoria Histórica, desideologización de la experiencia y dialéctica de las relaciones interpersonales).

“Una psicología que ha desarrollado su saber de espaldas a las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y éticas que se generan en los territorios y afectan a los sujetos, sometiéndolos a permanecer en relaciones de dominación y opresión, debe reivindicarse con ellos (...) para liberación del ser humano, de los oprimidos y dominados, en memoria y justicia de quienes han sido eliminados " (López, 2020, p.2).

Retomando entonces la propuesta de Baró (1998) que fue modestamente puesta en práctica en esta sistematización es que se ponen en mesa cuatro elementos a discutir y profundizar con respecto a la *recuperación de la Memoria Histórica, la desideologización de la experiencia y la dialéctica de las relaciones interpersonales*.

El elemento inicial centraliza la importancia de la *validación y el reconocimiento a través de la recuperación de la memoria*, como está logra situarles como sujetas activos dentro de sus propias historias y que abona terreno para un futuro más propositivo; acciones como enseñar a escribir, participar de la reparación del barrio, de la preparación de alimentos o las festividades y campeonatos deportivos son muestras que se van relatando cada vez con mayor facilidad en las que no se necesita de “un niño presidente” (D.C5.) para poder ser válida. De igual forma, la reconstrucción de memorias logra posicionar actores silenciados en la historia oficial de la vida de los, las y les niños de la fundación como son las mujeres (Freire,1985 y Baró 1998).

Las mujeres en el sostén de la memoria y de las prácticas vinculantes parece ser algo claro en los relatos de niñas, niñas y niños, son ellas ejemplo de acciones pasadas, presentes cotidianas y particulares que guían a los, les y las más pequeñas, sea como líderes de sus barrios, sus hogares o terceros espacios (D.C3;4 y 5.). Frente a esto da Costa y Melgarejo (2016) denominan cosmo/vivencias infantiles que les permite reafirmar y/o modificar sus propias prácticas sociales. Ahora, en reconocimiento del papel de las mujeres en la construcción de memoria que (Miller, et al. 2020 y López 2020), resaltan facilitan construir lazos comunitarios de esperanza, reparación y resiliencia. La memoria dispara deseos por aprender más y por hacerlo en relación con otros, ejemplo particular los cadáveres exquisitos con peticiones a los padres y madres (D.C1.) donde se situaron sentimientos, miedos, injusticias y necesidades en forma de deseos, peticiones y elementos de lucha propias y comunes.

Como segundo elemento, se presenta *la disputa del sentido común y la realidad material de las infancias de la fundación* a través de propuestas de desideologización de sus experiencias cotidianas (Baro, 1998), para esto, si bien se buscó que la propuesta metodológica (Véase tabla x) partiera de lo que Amigó, (2023) y López, (2022) denotan como los momentos de respiro (la intervención) que den paso a repensar la práctica, el valor personal y colectivo, potencializando acciones esperanzadoras donde niñas crean, apoyan, aprenden y piensan como actores claves de su contexto, esto a través de (y la necesidad de priorizarlos aún más) la puesta en práctica de los lenguajes y actividades disfrutables para las, les y los niños, que usen elementos como el juego y sus relaciones significativas para generar reflexiones y cambios. Es esencial reconocer al ser intervenciones aisladas son sobrepasadas por la realidad material de les niñas donde los ejemplos o actividades simbólicas no logran incidir en la fuerte labor en la desideologización que permitan fabricar y conectar con las experiencias de les niñas para entrenar la imagi-ingeniería

ante presentes participativos inexistentes (Amigó, 2023, Baró, 2026, López, 2006 y López, 2022), ejemplo de ello es el ya mencionado evento de una de las niñas que al no concebir la participación política en la infancia y pregunta si la respuesta correcta sería acaso que ellas habitaran la presidencia de la nación. (D.C5). Esto remonta a la conversación puesta constantemente en estudios feministas sobre reconocimiento y la representatividad (Amigó 2023 y López 2020); sin prácticas concretas y sostenidas de encuentro transformadoras lo simbólico se esfumará de forma rápida tal cual sucedía entre sesión y sesión con les, los y las niñas.

En consonancia con esas disputas del sentido común presentes en el apartado anterior, es que dentro de los resultados se encuentra como la ciudad y sus dinámicas presentan para las infancias de la fundación realidades llenas de miedo y poca libertad, pues existe una diferencia entre lo urbano como lo peligroso, lo individual y lo rural como lo común y lo flexible con los deseos de las niñas (véase apartado de resultados Eje 2.), esta idea se materializa en acciones concretas como el encierro de las infancias en sus hogares por lo que se entienden como acciones protectoras, que si bien son importantes deben leerse también con respecto a la creación de otredad mencionada por Dussel (1995), que a través de un sentido común engañoso que instaura la apatía, limita el pensamiento crítico y obstaculiza la búsqueda de soluciones justas a los problemas sociales y que como psicologues debemos atender de forma integral (Aguilar y Orellana, 2006 y Baró, 1983) para ampliar la construcción de espacios seguros para las infancias en los que a su vez hayan prácticas que humanicen y desetiqueten para posibilitar relaciones, que de otro modo serían muy poco probables si existen marcas viciadas como lo mencionaron las infancias con respecto a “los viciosos”, “los viejos”, “los costeños”, “los sapos”, “los venezolanos” o “el insoportable” (D.C3 y 5).

Lo inmediatamente anterior dialoga con el tercer elemento que sitúa el rol de la psicóloga en el espacio interventivo e investigativo donde estuvo presente la sistematización; la apertura a la potencialización de las relaciones pedagógicas y políticas (Dussel, 1995) en donde se materializan las preguntas sobre el lugar situado en la práctica de ético-política de psicólogas y psicólogos, en donde se busca no silenciar acciones que demuestren agencia por parte de los, las y las niñas, pues como se evidenció en los resultados da frutos. El grupo de infancias de la fundación buscó formar redes, y condiciones para participar por ejemplo peticiones por buen trato de adultos hacia ellos, propuestas de actividades (D.C1. y D.C6).

Lo conversado presenta el posicionamiento ontológico sobre el lugar y rol que ocupan las niñas y su agencia durante todo el proceso, la importancia de fortalecer su autonomía más que dirigirla, orientarla o nominarla desde el déficit (Montero 2004 & Winkler, Alvear y Pasmanik, 2012), como parte del compromiso con la construcción de paz comunitaria y territorial, necesaria para la transformación de sociedades en que las niñas puedan tener mayor autonomía sobre su existencia, y donde tal vez puedan sentir la libertad que S. mencionaba las infancias de la ciudad no poseían (D.C3.).

Por último, en este apartado se hace necesario continuar en la línea de las reflexiones sobre los profesionales y la academia que el presente ejercicio de sistematización presenta, para Pavón-Cuellar (2019) existe un ejercicio histórico de las universidades sobre sus estudiantes particularmente en América Latina pero extendida a todos los contextos colonizados y es la violencia epistémica denunciada por Martín Baró, donde la academia hace parte de un ejercicio sistemático de despojo de saberes propios, de las experiencias populares, personales, ancestrales y genuinos sobre la esfera psicológica de cada persona y que bajo los estándares académicos, no son relevantes y por ende extiende políticas de exclusión y desvalorización sobre las

experiencias de las que ha sido partícipe. Justamente reconocer dicho entorno señalar la importancia de que se entienda el proceso psicosocial de la desideologización como uno de doble vía que interpela la propia historia de los/las investigadoras donde también sus voces, reflexiones y prácticas han sido higienizadas a través de la academia, apostar por trabajar con las infancias es proveer de contenido la importancia de construir formas propias de transformación:

...solo nuestras propias ideas sobre la subjetividad, las mismas que se nos ha obligado a desechar y rectificar al estudiar psicología, pueden conseguir liberar nuestro saber psicológico (...)

Desideologizar es aquí descolonizar. Es volver a pensar por nosotros mismos a través de nuestras propias ideas sobre la subjetividad, las que fuimos forzados a olvidar al estudiar psicología, las que obedecen a nuestra particularidad existencial y cultural. (Pavón-Cuéllar. 2019).

En ese sentido y situándose en el rol de la psicología es importante garantizar que las infancias y adolescencias tengan un lugar de escucha, acción y consideración que contrarresten los procesos ideologizadores de la violencia y puedan participar activamente en la transformación de sus realidades. Para ello, es importante conversar con los problemas presentes en la soberanía de la práctica psicológica en América Latina y la necesidad de un compromiso profundo con las comunidades y los territorios en que habita.

Como primer elemento de respuesta es ineludible recordar que el pensamiento crítico Latino Americano ha llamado a engrosar la mirada sobre los objetivos de transformación y colaboración interdisciplinar para lograr resultados concretos con la población general. Como se evidenció en los marcos de referencia es imposible comprender de forma rigurosa y compleja a las infancias y sus necesidades desde un lugar disciplinar y menos uno que se deje llevar por el peso de comprensiones idealistas que creen poder resolver algunos de los problemas aquí presentados a través de narrativas o acciones simbólicas. La psicología debe adoptar al

materialismo dialéctico, la intersubjetividad al igual que la perspectiva sociocultural como impulso renovador y movilizador para entrar en el campo de relevancia que requieren las luchas sociales, una práctica que se piense en las heridas colectivas, sus secuelas y vías de reparación más allá del fundamentalismo ideológico del sistema neoliberal/colonial (Pavón-Cuellar, 2019 y Dobles, 2009).

La experiencia personal dentro de la práctica y la investigación lleva a realizar un llamado explícito a las facultades de psicología a tomar en serio el compromiso con la ciudadanía y las mayorías sociales de crear respuestas accesibles, sólidas y sostenibles que no solo partan de la práctica clínica individual o familiar alineada al sistema de posibilidades limitadas por las desigualdades estructurales. Aún más cuando los contextos de práctica comunitaria se encuentran en declive.

Continuando la conversación, es crucial para la psicología asumir un papel con las infancias, apoyando la consolidación de herramientas de comunicación, solidaridad, búsqueda de apoyo y contribución en las relaciones y entornos en los que se vean inmiscuidos en su día y en su desarrollo humano, para que como Martín Baró (1998) lo postula en sus tareas, se pueda potencializar las virtudes populares y facilitar la acción situada de procesos emancipatorios, de reconstrucción de tejido social, reconciliación, concientización y búsqueda de justicia (Dobles, 2009; López, 2020). Y con los deseos mencionados por las, les y los niños de la fundación como el juego, las salidas, las conversaciones cuidadas, el fortalecimiento de las relaciones, las artes entre otros (D.C1;D.C3;D.C4; D.C5 y D.C6), algo que como Claudia Bang (2014) menciona, la intervención comunitaria debe valerse de la creatividad y generación de espacios de escucha, encuentro, goce y disponibilidad y el papel de las infancias por sí mismas es bastante

posibilitador pues facilitan la aglomeración de otros actores comunitarios e institucionales a su alrededor, siendo así catalizadores de transformaciones.

Finalizando las reflexiones profesionales se una a lo presentado por Amigó (2023) donde subraya la importancia de asumir como acción política y militante el trabajar con las infancias, dilucidando la matriz de opresión ampliada (gracias al adultocentrismo) que enfrentan las, les y los niños para ser acompañantes de ese proceso; posicionarse, hacer presión transformadora y ser elemento de lucha sobre las condiciones materiales de con quienes se trabaje, acuerpar el reto de desideologizar/descolonizar marcos teóricos y prácticos euro y norcentrados (Amigó, 2023; Pavón-Cuellar, 2019 y López, 2020).

Experiencias de Participación Infantil.

El derecho de los niños y niñas encuentra su fundamento en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña adoptada en 1989, así como en la Constitución Política de 1991, que lo consideran una necesidad humana fundamental e imprescindible para su desarrollo. El Código de Infancia y Adolescencia profundiza en este derecho en el artículo 31 “*Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes*” permitiendo a los niños, niñas y adolescentes participar en actividades familiares, educativas, sociales y estatales que sean de su interés.

En ese sentido, las experiencias de participación de los niños y niñas están atravesada por actores como la familia, el colegio, las organizaciones sociales y el Estado y en gran medida los aciertos de estas experiencias dependen de la agencia y garantías que proporcionan estos actores para asegurar una participación auténtica a las infancias. En ese orden de ideas, los agentes mencionados deben propiciar procesos de participación significativos con niños, niñas, niñas y adolescentes en asuntos que sean de su interés, tanto en ámbitos privados como en los públicos.

En la investigación se observó que, en general, los adultos que interactúan con las infancias y en particular los profesores y practicantes de la Fundación San Patricio, no siempre priorizan la participación significativa en sus actividades con las niñas, sino que la práctica más común que utilizan es la participación simbólica, donde los niños, niñas y niños son incluidos de manera superficial (Hart, 1997), limitándose a que estén presentes o a que expresen sus opiniones.

La participación significativa de las infancias, no solo se limita a escuchar sus voces, sino a compartir las decisiones con ellos, ellas y ellas y materializarlas (Novella, 2008). Frente a las acciones de participación infantil significativa, hay múltiples manifestaciones como el involucramiento de las niñas en la toma de decisiones o la incidencia en las políticas. En el contexto de la fundación, la participación significativa podría manifestarse en la consulta y materialización de las demandas y deseos de los niños, niñas y niños sobre las temáticas a abordar en las sesiones, la ampliación de los espacios de juego y la facilitación de escenarios entre padres e hijos/as que pongan en el centro la crianza respetuosa.

Ahora bien, esta investigación reconoce que es fundamental que en los contextos familiares, escolares o públicos se fomenten las experiencias de la participación significativa, en los cuales se incentive la autonomía, el poder decisivo y la capacidad propositiva de la niñez y la adolescencia, como se explicará a continuación a modo de recomendación para padres, madres, docentes, practicantes y actores públicos.

En el caso de la familia, esto es posible reconociendo y valorando sus argumentos y opiniones en las decisiones familiares, asegurándose de que los adultos comprendan y respeten lo que las infancias han expresado. Además, es importante que estas opiniones sean consideradas

de manera tangible, respetando y valorando los deseos y preferencias de los niños, las niñas y los niños.

Las instituciones educativas son clave para fomentar la participación infantil mediante la creación de espacios como comités escolares, gobierno escolar o grupos de trabajo, donde las infancias pueden expresar sus opiniones y tomar decisiones. Además, según Mora (2017), estas instituciones promueven el pensamiento crítico, el diálogo abierto y el debate respetuoso, permitiendo a los niños explorar diferentes puntos de vista y desarrollar habilidades de argumentación, esenciales para la participación. Como señala Giroux (1993), las escuelas también permiten a los estudiantes construir activamente una ciudadanía democrática al interactuar en un espacio público.

En el caso de la participación de las infancias en el ámbito público, existen instituciones estatales encargadas de garantizar este derecho, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que ha impulsado iniciativas como las Mesas de Participación de niñas, niños, niños y adolescentes para garantizar la participación de esta población en escenarios de incidencia política.

En el caso de la Fundación, se identificó la presencia de un niño y una niña en este espacio, promovida por su colegio. Sin embargo, es importante señalar que su participación no fue activa en este espacio, ya que ofrecieron poca información sobre sus experiencias en dicho escenario. A esto se añade que, durante la práctica la Mesa de participación de niñas, niños y adolescentes estuvo inactiva.

Si bien estos espacios mencionados permiten que los niños y niñas eleven solicitudes, propuestas, iniciativas, dudas o reclamos, no garantizan que sus propuestas sean vinculantes o

implementadas materialmente, lo cual limita su participación a un ejercicio meramente consultivo, sin el impacto real que la teoría de Hart define como participación auténtica.

Para Hart (1993) la participación auténtica o genuina de los niños y niñas implica su inclusión activa y significativa en los procesos de toma de decisiones que los afectan en los contextos familiares, escolares o comunitarios. Esta participación no se trata solo de permitirles estar presentes o expresar sus opiniones, sino de involucrarles activamente de manera respetuosa y considerar seriamente sus aportes, permitiéndoles tener una influencia real en los resultados. De igual forma, el autor enfatiza que este tipo de participación requiere que los/as niños/as tengan acceso a la información necesaria para tomar decisiones informadas, que se respeten sus capacidades y que se les ofrezcan oportunidades de participar de acuerdo con su nivel de desarrollo y comprensión.

En el marco de esta investigación se concibe la participación como un acto social de intersubjetividad y un acto pedagógico en el que la palabra de todas las presentes es vital para reconocer cómo la subjetividad ha moldeado los sentidos, explicaciones y la interacción de los saberes que poseen los “hablantes” (conocimientos previos), con otros saberes y conocimientos contrastados (Monarca, 2013).

En esta misma línea, López (2006) resalta el papel de autores como Freire, Macedo y Dussel, quienes enfatizan la participación como un valor necesario en la construcción de la nueva sociedad. Este valor implica la internalización de la participación como una práctica cotidiana y comprometida, que impulsa a las personas a crear las condiciones para construir sociedad de manera colaborativa, considerando el contexto histórico en el que se desenvuelven.

En el contexto de la sistematización de experiencias, se evidencia que los/as niños/as tienen diversas nociones sobre la participación. Por un lado, la entienden como acciones que se

encuentran en directa relación con los otros, como “*el trabajo en equipo, respetar, comprender, compartir y no tratar mal a otros*”. Asimismo, la asocian con espacios donde existen relaciones de unidad y constante comunicación. Por otra parte, la vinculan como una acción ejercida por los adultos en entornos políticos, principalmente con la votación de representantes.

Ahora, existen puntos en común sobre la participación entre ambas perspectivas. En primer lugar, tanto los autores como los niños/as conciben la participación como un proceso fundamentalmente colectivo, que se construye mediante la interacción dialógica y el reconocimiento mutuo. Esta visión compartida resalta el carácter relacional de la participación, donde el intercambio con otros se convierte en el eje central.

Un segundo aspecto común radica en la comprensión de la participación como práctica transformadora, ambos coinciden en que trasciende lo discursivo para materializarse en acciones concretas impregnadas de valores, capaces de modificar realidades micro y macrosociales. Además, se identifica un consenso en cuanto a los espacios donde se ejerce la participación, puesto que las dos perspectivas reconocen su manifestación en un continuo que va desde las interacciones informales del día a día hasta los escenarios institucionales formalizados, demostrando así su carácter polifacético.

Finalmente, coinciden en que la participación requiere necesariamente de la inclusión de todas las voces y del genuino reconocimiento de las diversas perspectivas. Este principio compartido subraya la importancia de la igualdad en los procesos participativos y la valoración de cada contribución individual como parte constitutiva del todo.

Si bien esta investigación identificó modos de participación de las infancias vinculados al individualismo y la competitividad, motivados en parte por la necesidad de aprobación de los adultos que es reconocida como una necesidad emocional (Lira, Alvarez y Lira, 2015), también

se observaron experiencias de participación infantil que destacaron la autonomía, el liderazgo, el trabajo en equipo y la capacidad de escucha entre los niños, niñas y niños.

Con respecto a sus experiencias de participación se desarrollaban principalmente en el contexto familiar en actividades de labores domésticas, negocios familiares, actividades religiosas, juegos y campeonatos, y en actividades menos frecuentes como pintar la cuadro para Navidad o comités escolares y en menor medida en la fundación y nunca en el ámbito público. Entre las actividades mencionadas por los niños, niñas y niños se deduce que estas no corresponden a actividades participativas y auténticas, sino actividades colaborativas, ya que las infancias no tienen un nivel de incidencia en ellas, además de que estas responden más a las intenciones e intereses de los adultos que a las de los mismos niños, niñas y niños. Como lo menciona Hart (1993) en estos casos, las infancias no están participando, dado que su alcance es más «decorativo» o «simbólico».

La participación decorativa hace referencia a que se incorpora a las niñas sólo como un accesorio, es decir, para "decorar" o "animar" determinada actividad o evento, como en el caso de las celebraciones religiosas o la actividad comunitaria de pintar la cuadro para Navidad, por ejemplo, se invita a los niños y niñas a participar en roles específicos, pero sin que tengan injerencia en las decisiones sobre su participación, puesto que en estas situaciones, los adultos son quienes definen el propósito de su presencia. También se da en marchas con niños, niñas y adolescentes organizadas con un propósito definido por los adultos, donde muchos de ellos(as) desconocen la razón por la que están marchando, gritando frases o llevando carteles, convirtiendo su participación en algo simplemente accesorio (Trilla y Novella, 2001).

Por otra parte, la participación simbólica es la que se puede apreciar cuando se realizan acciones donde la participación de los niños, niñas y niños es sólo aparente en la toma de

decisiones sin otorgarles un verdadero poder (Hart, 1993). Esto se evidencia, por ejemplo, en comités escolares o en negocios familiares donde, a pesar de tener un papel visible sus opiniones y deseos son minimizados por los adultos. En estos casos, las propuestas de los niños y niñas se ven limitadas por las directrices institucionales, reduciendo su participación a un acto meramente simbólico (Cofré, 2011). En el contexto de esta investigación, se observó que la Fundación no alcanza siquiera el nivel de participación simbólica, sino que se sitúa en la participación decorativa, como se explicó anteriormente.

Por otro lado, para abordar este tema, fue fundamental considerar que los niños, niñas y niños que participaron en el ejercicio investigativo tenían nociones limitadas sobre los tipos de participación infantil, influenciadas por perspectivas adultocéntricas. Frente a la participación social, las niñas la interpretan como las maneras de relacionarse con los demás, mediadas por valores específicos. En cuanto a la participación comunitaria, los resultados muestran que las infancias no tienen un claro entendimiento de su significado, posiblemente debido al debilitamiento de las organizaciones comunitarias, lo cual ha limitado su exposición o involucramiento a estas formas de participación, de modo que, perciben la participación como una actividad realizada por otros, de la cual se puede obtener un beneficio.

Respecto a la participación política, se infiere que las infancias con las cuales se trabajó ven la política como un ejercicio institucionalizado en el que se entregan demandas y se esperan retribuciones de una persona externa y abstracta, a la que perciben como los políticos. Además, tres intervenciones mencionan el voto, entendiendo este acto como una forma de participación en la democracia representativa en la que se delegan responsabilidades a otros, como alcaldes o presidentes, desvinculando al votante de dichas responsabilidades.

En suma, las experiencias de participación infantil suelen estar limitadas por dinámicas adultocéntricas que restringen el protagonismo y la capacidad de decisión de las infancias en espacios familiares, educativos, comunitarios y públicos. Si bien se reconoce que existen mecanismos formales que promueven su derecho a participar, en la práctica su participación es frecuentemente simbólica o decorativa, respondiendo más a los intereses de los adultos que a sus propios deseos. En definitiva, para fomentar una participación auténtica, es fundamental redefinir los roles sociales y comunitarios de las niñas, niños y niñas, ya que es preciso incorporar una visión que reconozca la capacidad de estos de gestionar, autogestionar, dirigir y potenciar espacios de relación y encuentro, que a su vez les permita el fortalecimiento del tejido social-comunitario.

Relaciones de Poder y Adultocentrismo.

Las relaciones de opresión-dominación, que se entrecruzan en categorías como la clase, la raza, el género y la edad, se fundamentan en la construcción de una *otredad* que se emplea para jerarquizar a los seres humanos a partir de determinadas características, roles y estereotipos, colocando a unos/as en una posición de superioridad y a otros/as en una de inferioridad. Las relaciones de poder se manifiestan en todos los niveles de la sociedad, tanto en ámbitos públicos como privados, imponiendo una voluntad sobre otras voluntades y limitando el acceso a ciertos recursos a unas poblaciones y sujetos particulares (Villareal, 2003).

Foucault (citado en Piedra, 2004) concibe el poder como una fuerza en constante movimiento y relación con otras fuerzas, que se produce y circula en las relaciones sociales, moldeando las realidades e interacciones de manera constante. Esta perspectiva, permite comprender el adultocentrismo como un conjunto de relaciones de poder que se establecen entre adultos y niños, a través de las cuales los adultos ejercen múltiples formas de disciplinamiento

contra las infancias. Según Vásquez (2013) este paradigma dominante se define como un “entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión en base a la diferencia generacional” (p. 218).

El adultocentrismo engloba un conjunto de mecanismos y prácticas que refuerzan la subordinación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, atribuyéndoles una serie de particularidades que los definen o encasillan como sujetos con un déficit permanente de razón (déficit sustancial), madurez (déficit cognitivo-evolutivo) y responsabilidad o seriedad (déficit moral).

Un aspecto importante del poder adultocéntrico es que presupone una racionalidad que, en el sentido foucaultiano, se refiere al funcionamiento de una serie de prácticas históricas. Esta racionalidad busca objetivizar la realidad humana, convirtiendo la infancia en un objeto que puede ser medido (elaborar estadísticas para determinar su naturaleza), controlado (predecir comportamientos) y manipulado (aplicar un código moral rígido y uniforme para sancionar acciones), sin reconocer a la infancia como un interlocutor-sujeto (Vásquez, 2013).

En el contexto de las relaciones de poder entre adultos y niños(as), estas suelen estar marcadas por dinámicas de sumisión y sometimiento, con un carácter fundamentalmente disciplinario. El poder disciplinario, según Foucault (citado en Valverde, 2013), "es un poder que, en lugar de excluir o retirar, tiene como función principal ‘enderezar conductas’ (...). Su resultado radica en el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica y la sanción normalizadora", es decir, mediante la vigilancia y el control.

Estas formas de disciplina son características en las interacciones entre adultos y niños reflejando una representación social que históricamente ha justificado el dominio adulto sobre la infancia. En palabras de DeMause (1988, p.1), "la historia de la infancia es una pesadilla de la

cual recientemente hemos empezado a despertar", subrayando con un tono trágico las relaciones de dominación y represión que han marcado a niños y niñas a lo largo de la historia.

El disciplinamiento infantil, históricamente asociado a la restricción de las libertades de los niños y niñas, se inscribe en un entramado de relaciones de poder y estructuras sociales que han asignado roles diferenciados a los niños y niñas según la época y el contexto, desde ser considerados fuerza de trabajo o mano de obra barata hasta ser vistos como seres frágiles y vulnerables, los niños y niñas han asumido diversos roles a lo largo de la historia, incluyendo la obediencia y sumisión a los adultos y la transmisión de valores sociales y culturales, entre muchos otros.(Valverde, 2013).

Ahora bien, teniendo presente las dinámicas que se identificaron durante las distintas sesiones de la experiencia en la fundación San Patricio, en cuanto a las relaciones de poder entre adultos y niñas, se evidenció que las dinámicas adultocéntricas se dan tanto en la misma fundación como con las familias de las niñas. Así pues, los adultos utilizan diversas prácticas para ejercer control sobre las niñas, limitando su participación activa. El grito y el regaño, habituales en las relaciones dentro de la fundación, soluciones parciales que refuerzan la subordinación infantil, lo que conduce a la pasividad, la abstracción de las actividades e, incluso, al maltrato entre pares. Esto se debe a la normalización de estructuras de poder adultocéntricas, en las que las voces de los(as) niños(as) son minimizadas o silenciadas. (Liebel, 2022).

Un ejemplo concreto de esta lógica adultocéntrica se observó durante la actividad "Tótems familiares" (D.C6.), donde el profesor impuso la regla de comer en silencio, bloqueando así la participación de las niñas en el cierre de la actividad. Por su parte las niñas guardaron silencio y obedecieron. Esta acción no solo restringió su capacidad de expresión e interacción, sino que también impidió el aprendizaje colaborativo, negándoles la oportunidad de compartir

sus experiencias y perspectivas. Este control de los espacios y la participación infantil evidencia cómo los adultos determinan qué es adecuado para las niñas, sin permitirles ser sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje, sino por el contrario, abogando por mecanismo de control y subjetivación de infancias obedientes ante los mandatos impuesto con tratos degradantes por parte de los adultos.

Por otra parte, las infancias del grupo también expresaron que su participación en espacios como la fundación, la casa o el barrio se limita únicamente a estar presentes, sin tener un rol verdaderamente protagónico en dichos espacios (D. C5). Esta marginación se profundiza en los espacios públicos, donde las percepciones de riesgo y peligro que los adultos proyectan sobre el entorno restringen aún más su movilidad y participación. Por ejemplo, algunos niños identificaron el parque como un lugar inseguro según lo que les decían sus padres, mientras otros, lo consideraban un espacio seguro para jugar (D. C5). Estas percepciones, mediadas por los adultos, controlan la autonomía infantil y reproducen el adultocentrismo al definir cuáles espacios son apropiados, sin proponer acciones conjuntas de reapropiación con las niñas, sino encontrando la excusa para mantenerlos en escenario habituales, como la escuela o la fundación.

Al no proponer alternativas colectivamente con las niñas, se da cuenta de una visión paternalista que perpetúa la visión de las infancias como únicamente frágiles y vulnerables. Esto al tiempo justifica la relación de poder caracterizada por el dominio, control y subjetivación por parte de los adultos hacia las infancias, argumentada por la garantía de protección, pero sesgando el derecho a la participación e incidencia de las niñas.

La configuración de estos espacios peligrosos, que se da por dinámicas propias de los adultos, resultan ser funcionales para el mantenimiento del control y subjetivación de las niñas como seres imposibilitados para decir o actuar directamente sobre la realidad. Sin embargo, estos

contextos son bien identificados por las infancias a través de los ejercicios cartográficos (D.C5.): las niñas señalaron la presencia de “ollas expendedoras” cerca de sus colegios y la plaza de mercado como sitios peligrosos debido al alto nivel de delincuencia y consumo de drogas; e identificaron el CAI como un espacio que no cumplía con su función, puesto que varios habían visto actos de violencia injustificada por parte de la policía contra un joven. Estas percepciones por parte de las infancias reflejan cómo los entornos peligrosos, combinados con la ineficacia de las instituciones, limitan su libertad y seguridad.

También, a través de las cartografías, las niñas identificaron que la influencia adultocéntrica igualmente se extiende a espacios como los bares, los cuales son escenarios dominados por los adultos y supremamente conflictivos (D.C5.). Esto refuerza la idea de que los espacios y las dinámicas sociales están estructurados desde una perspectiva adulta que excluye las necesidades y derechos de las infancias.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que factores como la violencia, la delincuencia y el consumo de drogas no solo restringen la movilidad de las niñas, sino que refuerzan la idea de que su participación en la sociedad debe ser controlada y vigilada por los adultos, perpetuando así visiones limitantes de la participación infantil y garantizando dinámicas de dominación a través del control y el disciplinamiento. Además, estas dinámicas no solo restringen la participación infantil, sino que también colocan a las niñas en una posición de vulnerabilidad frente a la violencia, la delincuencia y la ineficacia institucional, exacerbando su exclusión.

Las dinámicas de control y coacción de las infancias también se manifiestan tanto en el hogar como en la fundación, donde los adultos ejercen control a través de prácticas disciplinarias, como el regaño, la imposición de reglas y la vigilancia, que silencian las voces

infantiles, restringiendo sus derechos y perpetuando la idea de que las niñas no cuentan con la capacidad para tomar decisiones o participar de manera significativa en sus entornos.

En definitiva, el adultocentrismo no solo moldea de forma negativa las relaciones entre adultos y niñas, sino que también estructura la percepción social de la infancia, consolidando un ciclo de dominación y subordinación que limita su pleno desarrollo como sujetos de derechos. Además, se presenta como un entramado de relaciones de poder que subordina a niños, niñas y niños, limitando su participación activa y sus procesos de autonomía en diferentes ámbitos de la sociedad.

Capítulo 6. Conclusiones.

A modo de cierre, se presentarán cuatro aspectos clave que surgieron a partir del ejercicio investigativo con las niñas de la Fundación, que giran en torno a; La importancia de la participación infantil, El desafío de los modelos adultrocéntricos, El puente entre la desideologización como descolonización en la práctica interventiva y La relevancia de la sistematización de experiencias como una apuesta transformadora.

Para el presente trabajo la importancia de la participación infantil auténtica va más allá del fortalecimiento de habilidades sociales en las niñas, pues su relevancia radica en los aportes que pueden hacer para transformar sus propias realidades y las de su entorno mediante la toma de decisiones en autonomía, teniendo en cuenta que las infancias representan un impulso revitalizador para gestar otros futuros posibles. Adicionalmente, el rol de niñas, niños y niñas es clave, ya que actúan como catalizadores que facilitan la articulación con otros actores comunitarios e institucionales a su alrededor, promoviendo transformaciones significativas.

Como fue evidenciado en los resultados y la discusión, las infancias con las cuales se trabajó, se situaron como seres con claridades frente a las formas de participación que desean o no, siempre orientándolas al encuentro con otros y al fortalecimiento de los espacios comunes que habitaban. Así mismo, el papel de las mujeres como ejemplo de prácticas de vinculación comunitaria en diferentes momentos de sus vidas organiza un horizonte en donde cada lugar habitado es un posible lugar de participación que acompañado permitiría solidificar formas de agencia y decisión colectiva para las niñas.

En segundo lugar, aunque la participación infantil es reconocida como un derecho en múltiples instrumentos jurídicos a nivel nacional e internacional, en la práctica su implementación es limitada, puesto que, en los contextos analizados como la familia, la escuela o

la fundación se suele reducir la participación infantil a formas simbólicas y colaborativas (Hart, 1993), donde los niños, niñas y niños son tenidos en cuenta e incluidos en actividades como labores domésticas, eventos comunitarios o comités escolares, pero sin otorgarles una autonomía real, ni capacidad de incidencia, ya que en la práctica las decisiones de peso continúan siendo predominantemente de los adultos, relegando a las infancias a un papel secundario.

En relación con lo anterior, la participación infantil no está dada por sí sola, requiere de una serie de elementos fundamentales que permitan garantizar este derecho, así como el compromiso de actores tales como la familia, la escuela, terceros espacios -la fundación- y el Estado de construir espacios participativos seguros para las infancias basados en la protección, el cuidado, la pertenencia, la conexión y la validación, que propendan por el reconocimiento de sus deseos, opiniones y decisiones, además de la posibilidad de integrar perspectivas territoriales, así como el fortalecimiento de habilidades sociales de cooperación, vínculos solidarios y de apoyo mutuo que les permita fortalecer el tejido social.

Se infiere que es necesario construir escenarios de participación reflexivos y seguros dirigidos a las infancias que contrarresten los modos de participación infantil tradicionales que tienden a estar marcados por valores neoliberales y patriarcales como la competencia, el individualismo y la negligencia. Estos nuevos escenarios deberían cimentarse en principios de autonomía, solidaridad y construcción colectiva para las infancias

Por otra parte, el adultocentrismo y las relaciones de poder, se develan a través de mecanismos de control y subjetivación de las niñas es escenario tanto públicos como los privados. El principal consiste en la reclusión de las niñas en espacios específicos como la escuela y el hogar, argumentando su protección por la existencia de peligros en espacios

públicos. Si bien se reconoce la existencia de estos peligros, se ve la importancia de apuntar, más que a la limitación, a la reapropiación de estos escenarios entre adultos y niñas.

Esto quiere decir que las niñas encuentran tanto en lo privado como en lo público circunstancias impuestas por actores adultos que limitan su participación bien sea a través de actos como el grito y el silenciamiento (como sucede dentro de los hogares o a veces en la fundación), como por la configuración de espacio peligrosos, que alimentan la idea de que el lugar seguro implica el encerramiento.

En este sentido, se afirma que es crucial problematizar las relaciones de poder y las prácticas adultocentristas que afectan a las infancias, así como implementar acciones responsables para transformar las dinámicas de poder que se han normalizado hacia los niños y las niñas, y permitir desplegar sus potencias de agencia a partir de su participación.

De igual forma, es necesario que el enfoque investigativo desarrolle estrategias que promuevan un trabajo reparador y potencializador de agencia en la niñez, a la vez que se requiere que todos los actores que rodean a las niñas escuchen y validen sus experiencias, poniendo en el centro sus deseos, inquietudes y preocupaciones, dándoles un lugar relevante e influyente en todos los contextos.

Ahora, con respecto a los puntos de unión entre la desideologización planteada por Baró y la descolonización (Pavón Cuellar, 2019) como apuesta de recuperación de la autonomía de los pueblos sobre su futuro, este trabajo busca unirse al llamado de replantearse los modos, las relaciones y formas de poder que minan la agencia tanto de niñas, niños y niñas, como la de estudiantes y profesionales en psicología que buscan aportar al desarme de violencias epistémicas presentes en la academia sobre lo que es saber o no, sobre las acciones y formas de participación validas, esto a través del reconocimiento de los saberes populares y las prácticas de

resistencia cotidiana de las infancias con el objetivo de acompañarlas en su fortalecimiento, lo anterior desde una perspectiva de justicia social.

Es entonces que para profesionales de psicología el ejercicio de descolonizar/desideologizar requiere, por una parte, aprender del pasado para construir memoria, reconociendo y valorando los aprendizajes que otros han puesto a disposición para fortalecer los tejidos sociales y fomentar la participación auténtica, genuina y libre de violencias. De igual forma, la incorporación de prácticas de salud mental comunitaria debe ampliar las aproximaciones del campo disciplinar en pro de posicionar el trabajo de la psicología como aquella que impulsa y potencia el trabajo con redes comunitarias, que enlaza el contexto social, político y cultural en el que se interviene, para dirigir la atención a las desigualdades históricas. Frente al ejercicio de descolonización/desideologización con las niñeces es elemental poner en práctica acciones puntuales y sostenidas en el tiempo de participación genuina que recojan las experiencias de las infancias para la fabricación de imaginarios colectivos que faciliten transformaciones concretas y esperanzadoras, que no solo se limiten a propuestas simbólicas de cambio que puedan desvanecerse rápidamente.

En esta investigación se dio lugar a acciones -aquí llamadas sentidos de participación- que fueron gestadas en el espacio vivencial “sin garantías” donde niños, niñas y niños desarrollaron procesos de identificación colectiva. Estos espacios, en los que se compartieron relatos, costumbres, intereses y necesidades de conexión con otros, de cuidado y diversión, son fundamentales para la consolidación de un sentipensar colectivo, que a futuro pueda facilitar procesos de acción coordinada con fines transformadores.

Enmarcando lo anterior es que puede retomar la importancia de continuar investigando y sistematizando experiencias que conjugan investigación y acción política, que le dan un lugar

relevante a relatos, sentires y acciones recientes y pasadas de quienes están en constante experimentación con el mundo que les rodea como son niños y niñas. Para ello, es necesario acompañar los desafíos del trabajo comunitario como el romper las barreras disciplinarias en pro de construir intervenciones sólidas y comprometidas que, más allá de prevenir el daño, busquen reparar las heridas sociales existentes incluso en contextos en los que la violencia política, social o cultural parecieran no ser el problema principal, pero que como ya se ha comentado hacen parte del engranaje social de las relaciones.

Aportes, alcances y limitaciones.

Aportes.

En primera medida, se debe recordar que el proceso que se realizó con las niñas a través de los seis espacios para promover su participación, está cruzado por la apuesta de la psicología de Martín Baró. Esto permite entrever cómo este enfoque de la psicología comunitaria aporta a los procesos que promueven el empoderamiento de las niñas de sus propios entornos, otorgando herramientas que las niñas pueden usar para participar en los espacios.

La reconstrucción de esta experiencia evidencia la importancia de cuestionar los métodos de investigación tradicionales y promover un mayor protagonismo de las niñas en estos procesos, evitando caer en prácticas dañinas y poco cuidadosas hacia ellas. En relación con lo anterior, la investigación propone un elemento innovador que es la *reparación*, como una práctica ética que los adultos en todos los contextos debemos asumir hacia las niñas, en el que se gesten espacios seguros para que los niños y niñas experimenten la participación de manera autónoma, a la vez que se previene la repetición de dinámicas adultocentristas.

Los aportes hacia las niñas -desde estas otras formas de intervenir- estuvieron orientados, en primer lugar, a que comprendieran el concepto de participación infantil a través de

sus experiencias y significados, enmarcándola como un derecho fundamental. Asimismo, se buscó que comprendieran que sus deseos y opiniones son significativas y pueden incidir en los contextos en lo que se desenvuelven. Además, se trabajó desde la escucha y la valoración positiva para que se reconocieran como seres que están en la capacidad de participar genuinamente, expresando sus voces y deseos, lo cual contribuyó al fortalecimiento de su autoestima y a pensarse como sujetos que pueden transformar sus realidades, a pesar de que no tenían el control total de las situaciones. Esto último es importante para pensar que el control total no significa que haya ausencia de sus capacidades de agencia para construir colectivamente desde su propia participación.

Por otra parte, técnicas como el cadáver exquisito, la dramatización y la cartografía social son herramientas que se pueden replicar en futuras investigaciones participativas con niños y niñas, ya que son llamativas para las ellas, además de que fomentan la creatividad y la construcción colectiva, en función de la problematización e incentivación de su apropiación de los entornos a partir de su participación colectiva. Igualmente, permiten recolectar información relevante sobre las reflexiones, discusiones y percepciones de las niñas en torno a su propia participación y sus contextos particulares.

Por último, la reconstrucción de esta experiencia contribuye significativamente a enriquecer las teorías participativas al evidenciar la importancia de reconocer y responder a las necesidades emocionales y sociales de los niños y niñas. Al incorporar sus propias voces, como cuando expresan la necesidad de "sentirse querido y valorado, cuidado y protegido", se profundiza la comprensión de los factores que facilitan y obstaculizan su participación efectiva.

Alcances.

Esta sistematización, a través de escenarios de construcción colectiva, posibilitó a las niñas la reconstrucción de experiencias de participación y la problematización de su cotidianidad alrededor de este derecho fundamental. Por medio de escenarios socioeducativos lograron traer al presente sus vivencias e ideas sobre la participación infantil, al mismo tiempo que reflexionaron sobre las formas en que les ha sido permitido o negado el derecho a participar.

La investigación reafirma la importancia de promover la participación genuina en los/as niños/as e interpelar el papel de los adultos en este ejercicio. En este sentido, la investigación busca que los adultos desenmascaren y cuestionen las prácticas adultocéntricas que han sido naturalizadas hacia la niñez, y se relacionen con las infancias desde la amabilidad, el respeto y el cuidado, dándoles un lugar importante a las opiniones y deseos que tienen.

Frente a la disciplina, la investigación invita a la psicología a ocupar el rol crucial que tiene en la construcción de una sociedad más justa, por lo que resulta fundamental que las(os) profesionales trasciendan los límites de la práctica clínica individual y se comprometan con la construcción de espacios comunitarios y colectivos donde se priorice la voz de las infancias y se materialicen sus deseos en los contextos en los que se encuentran.

Limitaciones.

Como elemento de partida es importante retomar el espacio “sin garantías” en el que se interviene mencionado por da Costa y Melgarejo (2016), pues si bien el lugar de prácticas hizo parte de un espacio pensado para la protección, aprendizaje, goce y reflexión de los y las niñas no logra salirse del todo de aquellas lógicas adultocentristas y punitivistas con que se suelen manejar espacios educativos, esto lo que recalca es que el contexto en sí mismo a pesar de tener facilidades como el tiempo/intención/lugar sigue batallando internamente con los modos

colonizados de las prácticas profesionales, esto sumado al contexto exterior de precariedad y violencia estatal generalizada que genera entornos familiares con pocas herramientas para acompañar espacios más posibilitadores para sí mismos y sus hijos.

Como elemento anexo, para el proceso particular la falta de un espacio físico adecuado para las actividades dificultó el sostenimiento de la atención al igual que la comodidad con que se podían llevar a cabo las actividades, teniendo que utilizar tiempo de más en traslados, aquello trajo también un elemento positivo como lo era la expectativa de los niños de realizar los ejercicios al aire libre y por tanto una disposición inicial más favorecedora.

De igual forma, en este caso el contexto político del país se atravesó en la mitad del proceso impidiendo que por más de tres semanas fuese imposible realizar los encuentros debido a cancelación de espacios, reacomodación de agenda, a razón del paro nacional vivido en el país en el año 2019 y sostenido en el barrio la Gaitana lugar en que se encontraba ubicado la Fundación San Patricio, ello implicó tener que recortar algunos de los espacios y que los ya planillados tuviesen que espaciarse bastante en el tiempo, lo cual dificultó tener un hilo conductor constante entre las reflexiones de cada espacio, lo cual se sobrellevo tomando un tiempo de cada espacio para retomar cada sesión anterior.

Referencias.

Aguilar Pereira, V. M., y Orellana Calderón, L. M. (2007). Acoso sexual: Elementos de discusión para la redefinición del fenómeno. *Encuentro*, (76), 102–122.

<https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i76.3691>

Arias, J., Villasís, M. Á., y Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.

<https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>

- Aristizábal García, D. (2016) Niños deseantes y mercados emergentes. Reflexión histórica sobre la infancia y el consumo en Colombia, primera mitad del siglo XX Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*, (8), pp. 200-225 Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455646948011>
- Ávila, C., Poveda, S., y Ramírez, L. (2020). Treparse más que el arte: Construcción identitaria de personas transformistas desde las narrativas y su noción de corporeidad. (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia. Recuperado de
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27299/2020camilaavila.pdf?isAlloved=y&sequence=2>
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*. 13, (2) pp.109- 120. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n2/art11.pdf>
- Barbosa, L., Morais, V., Camurça, E., Wesley, F. y Alves, C. (2008) por uma psicologia comunitária como práxis de libertação. *Pisco, Porto Alegre, PUCRS*. 39, (4), pp. 456-464. Recuperado de:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/download/3532/3836/16755>.
- Barragán, A. (2018). Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), pp. 139-159. Recuperado de
<https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Barrero, E. (2015). PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Aportes para la construcción de una Psicología desde el Sur. Bogotá, Colombia: Ediciones Cátedra Libre.

- Berroeta, H., Ramoneda, A., y Opazo, L. (2015). Sentido de comunidad, participación y apego de lugar en comunidades desplazadas y no desplazadas post desastres: Chaitén y Constitución. *Universitas Psychologica*, 14(4), pp 1221-1234. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.scpa>
- Blanco, A., Corte, L. de la, y Sabucedo, J. M. (2018). Para una psicología social crítica no construccionista: reflexiones a partir del realismo crítico de Ignacio Martín-Baró. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.Upsy17-1.pssc>
- Bonilla, E. y Buelga, S., Musito, G., Vera, A., Ávila, M., y Arango, C. (2009) *Psicología social comunitaria*. Trillas. México.
- Burton, M., (2004). La psicología de la liberación: aprendiendo de América Latina. Polis: *Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(4), 101-124.
- Castro, M. (2016). Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente: El caso del Plan Parcial de Renovación Urbana “El Triángulo de Fenicia” en la ciudad de Bogotá. (Tesis de postgrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://progresafenicia.uniandes.edu.co/images/El-caso-del-PPRU-Tringulo-de-Fenicia-en-Bogot.pdf>
- Catalán, M. (2019). Propuesta teórico-conceptual para el abordaje de la participación comunitaria desde la Psicología Comunitaria. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, 15(8), pp. 9-27. Recuperado de: <http://revistafacso.ucevalparaguay.edu.ar/index.php/liminales/article/view/315/413>
- Cepes. (2010). Educación Popular, Sistematización de Experiencias y las 3R Revolucionarias. Capó, W., Arteaga, B., Capó, M., Capó, S., García, E., Montenegro, A y Alcalá, A

(EDS). La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores (pp. 83-92). Recuperado de:

http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/libro_sist_de_exp_mipe_cepep_ver_imp_a_lta_resol.pdf

CEBIC. (s.f.). Lineamiento General Multicampus. Recuperado de:

https://unidadinvestigacion.usta.edu.co/images/Lineamiento_%C3%A9tica_General_Multicampus.pdf

Cofré, J. (2011). *Participación infantil: su discurso y ejercicio en la familia y la escuela* (Trabajo de Grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/213/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Córdoba, C. I. (2013). Procesos de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140617064114/ClaudiaIsabelCordoba.pdf>

Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*. Vol. XXV (2), pp. 73-99. Recuperado de:

http://www.sename.gov.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/Participaci%C3%B3n%20ciudadana%20de%20los%20ni%C3%B1os%20como%20sujetos%20de%20derechos.pdf

- Crespo, J. y Vila-Viñas, D. (2015). *Comunidades: Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares (v.2.0)*. En Vila-Viñas, D. y Barandiaran, X.E. (Eds.) Buen Conocer - FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador. Quito, Ecuador: IAEN-CIESPAL. Recuperado de <http://book.floksociety.org/ec/3/3-2-saberes-yconocimientos-originarios-tradicionales-y-populares>
- Cueto, A., M. (2014). *La salud mental comunitaria Vivir, pensar, desear*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.) Historia del pensamiento social sobre la infancia, (pp. 86-102). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- da Costa, L. y Melgarejo, P. (2016). INFANCIA Y DE/COLONIALIDAD: AUTORÍAS Y DEMANDAS INFANTILES COMOSUBVERSIONES EPISTÉMICAS. *Educ. Foco, Juiz de For*, 21(2), 295–332.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19722/10590>
- Dalton, J. H., Elias, M. J. y Wandersman, A. (2001). *Community Psychology*. Linking Individuals and Communities. California: Wadsworth.
- Delgado, M. (2011). La dramatización, recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía magna*, (11), 382-392.
- DeMause, L. (1988). *The History of Childhood: The Untold Story of Child Abuse*. Peter Bedrick Books. New York.

- Díaz, D., Martínez, M., & Cumsille, P. (2003). Participación Comunitaria en Adolescentes: Desafíos Para la Promoción de la Salud. *Revista de Psicología*, 12(2), Pág. 53-70.
doi:10.5354/0719-0581.2003.17442
- Diez, J., y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, vol. 2, núm. 57, pp. 97-128.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451748499005.pdf>
- Diniz, K., Almeida, A., dos Santos, C., García, C., Ribeiro, P., y Mendes, M. (2013). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa. *Index de enfermería*. Vol. 23. Pp 75-79 Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/metodologia1.pdf>
- Dobles, I. (2009). La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la psicología latinoamericana. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(1), 577–588.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3405661>
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América
- Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta médica espirituana*, 19 (2).
<http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>
- Ferrero, A., De Andrea, N., y Lucero, F. (2019). La importancia del Consentimiento Informado y el Asentimiento en Psicología. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(2), 31-40. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/25186>
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, Siglo XXI Editores

- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4999896>
- Gama, J. y Sánchez, C. (2018). Sentido de comunidad. *Revista Internacional Psicología Sin Fronteras*. Vol. 1 (1). pp 1-9. Recuperado de
https://www.academia.edu/36818042/Sentido_De_Comunidad
- Ghiso, A., Briceño, R. y Acevedo, J. (2010). Organizaciones de población desplazada en la construcción de presentes y futuros dignos. *Estudios Políticos*. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 37(Julio-diciembre) pp. 73-94. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/8119/7643>
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. Siglo Veintiuno Editores.
- Guitart, E., y Sánchez, A. (2012). Sentido de comunidad en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). Un estudio empírico. *Anales de Psicología*. 28. pp 532- 540. Recuperado de 10.6018/analesps.28.2.124641.
- Hart, R. (2001). *La Participación de los Niños: De La Participación Simbólica A La Participación Auténtica*. UNICEF. Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4, 1-46.

- Hart, R. (1997). Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Unicef.
- Holgado, D. (2013). Reseña: Diario de campo. *REDES, Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 24, (2). pp. 193-195. Recuperado en:
https://ddd.uab.cat/pub/redes/redes_a2013m12v24n2/redes_a2013m12v24n2p193.pdf
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Participación Sociopolítica Infantil Y Procesos De Socialización Política: Exploración Con Niños Y Niñas De La Ciudad De Córdoba, Argentina. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 19(2), pp.205-213. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a06v19n2.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/393/Sistematizaci%C3%B3n%20Experiencias_Pr%C3%A1cticas%20pa%20otros%20mundo%20posibles_Oscar%20Jara_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*.
- Jiménez, B. (2004). La Psicología Social Comunitaria en América Latina como Psicología Social Crítica, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 8, (1), pp. 133-142.
Recuperado de:
<https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17492/18263>
- Jiménez, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista cubana de psicología*, 19(1), 47-56. <https://virtualidadkennedy.s3.sa-east->

[1.amazonaws.com/M%C3%A9todos+de+investigaci%C3%B3n+\(psico\)/Material/Cuevas+Consideraciones+en+torno+a+la+investigacion+cualitativa.pdf](https://www.amazonaws.com/M%C3%A9todos+de+investigaci%C3%B3n+(psico)/Material/Cuevas+Consideraciones+en+torno+a+la+investigacion+cualitativa.pdf)

Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales.

Revista Colombiana de antropología. Vol 54 (1). pp 121-150. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>

Larraín, D y Tapia, S. (2016). “Sistematización de una experiencia. Quebrando Esquemas y

Venciendo el miedo: Teatro espontáneo como una práctica de resistencia y legitimación social”. (Tesis de Maestría). Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile. Recuperado de:

http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/3310/a116248_Larrain_D_Sistematizacion_de_una_experiencia_quebrando_2016_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lay-Lisboa, Siu, Armijo-Rodríguez, Fernanda, Calderón-Olivares, Camila, Flores-Acuña, José, y

Mercado-Guerra, Javier. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio

educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica*

Educare, 26(3), 463-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Ley 1098, (2006). Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia. 8 de noviembre de 2006.

Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36.

<https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v30n58/0718-2236-udecada-30-58-4.pdf>

Lira, Y., Alvarez, H. A. V., & Lira, H. A. V. (2015). La trascendencia de la aprobación como necesidad emocional y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 68(2), 49-62.

- López, A. (2006). La tesis de Dussel sobre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado en:
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108923/lopez_a.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- López, D. L. (2020). Encuentros sanadores, realizando las tareas de la psicología latinoamericana para la liberación. *Psicología para América Latina*, (33), 1-10.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n33/a02n33.pdf>
- Luna-Martínez, A., (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20), 1-11. <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Manero Brito, R., y Soto Martínez, M. A. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189.
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29210112.pdf>
- Martín-Baró, I. (1998) *Psicología de la Liberación*. Editorial Trotta.
- Martín Baró, I. (1983). *Acción Ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 1.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Marvakis, A. (2015). Releyendo a Marx para la psicología: la enajenación. (Francisco Roca. Trad.). En XV Congreso de la ISTP (International Society for Theoretical Psychology)

- llevado a cabo en Santiago de Chile, 3 de mayo del 2013. *Teoría y Crítica de la Psicología*. (5) pp. 133–147. Recuperado de:
<http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/18/10>
- Maya Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2). pp 187-211.
- McMillan, B. y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14. pp 6-23.
- Mesa, J. (2018). Clima Escolar y Participación Infantil: Una perspectiva enfocada desde el derecho hacia la Psicología. (Tesis de pregrado). Universidad de la República de Uruguay. Montevideo. Uruguay. Recuperado de
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_lucia_mesa_morales.pdf
- Miller, I., Salamanca, G. y Velandia, M. (2020). Aporte de los procesos de memoria histórica a la resiliencia en mujeres víctimas del conflicto armado en Medellín del Ariari, El Castillo Meta [Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://core.ac.uk/download/pdf/344718737.pdf>
- Messina, G. y Osorio, J. (2016) Sistematizar Como Ejercicio Eco-Reflexivo: La Fuerza Del Relato En Los Procesos De Sistematización De Experiencias Educativas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo. 14, (2). pp. 603-624. Recuperado de
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29106/20355>
- Monarca, H. (2013). Dialogical participation at the university: a condition for the development of critical thinking and social commitment. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), pp. 53-62. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000100004&lng=es&tlng=en.

Mondragón, B. S. (2014). La participación en las voces de los niños y niñas de la comuna tres de Medellín. *Poiésis*, (28). Recuperado de:

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/1391/1233>

Montero, M., (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (OOO), 1-10. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700001>

Montero, M. (2004). Comunidad y sentido de comunidad. En *Introducción a la Psicología comunitaria* (p.p 95- 107). Buenos Aires: PAIDÓS. Recuperado de:

<http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>

Montero, M. (2004). Procesos psicosociales comunitarios. En *Introducción a la Psicología comunitaria* (123- 137). Buenos Aires: PAIDÓS. Recuperado de:

<http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>

Montero, M. (2006). TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA. La tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Mora, T. (2017). Participación de niños y niñas en el contexto escolar: ¿Posibilidades para la constitución de actores sociales? [Memoria para optar al Título de Antropóloga Social, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile.

- Mujeres zapatistas. (8 de marzo de 2018) Esa pequeña luz. Inicio del Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de mujeres que luchan. Archivo personal.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (38), 77-93.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>
- Núñez, L., y Navarro, M. D. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, 19, 225-252.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71846/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teorici.pdf;jsessionid=BFBAFD94302E9E4D4B48A8ECDD18C88D?sequence=1
- Osorio, E. (Julio, 2003). La participación infantil desde la recreación. Ponencia en III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación, FUNLIBRE. Bogotá, Colombia.
Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Orleans, C. S. y Lavarello, M. L. (2023). Salud mental comunitaria e inter-secciones en la formación de los/las acompañantes terapéuticos/as. En E. Urtubey, H. Roberts, M., Sosa, Martín. (Eds.), *Aportes para la formación universitaria en acompañamiento terapéutico: perspectivas y debates actuales*. (pp. 90-103). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado de: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156027>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019, mayo 25). *Descolonizar e indigenizar: dos tareas urgentes en el proceso de liberación de la psicología latinoamericana*. David Pavón-Cuéllar.
<https://davidpavoncuellar.com/2019/05/25/descolonizar/>

- Peña Ochoa, M., Chavez Ibarra, P., y Vergara Del Solar, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300.
- Pérez, R., Haro, M. y Fuentes, A. (2012). El mimo como recurso en expresión corporal a nivel educativo y recreativo. *EmásF: revista digital de educación física*, (14), 27-38.
- Pérez, M., y Livacic, P. (2002). Desafíos para la psicología latinoamericana. *Papeles del Psicólogo*, (83), 21-26. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808303.pdf>
- Piedra, N., (2004). Relaciones de poder: leyendo a foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV (106),123-141.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310610>
- Piedra, N., (2004). Relaciones de poder: leyendo a foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV (106),123-141.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310610>
- Puerto, A y Tovar, R. (2014). Escuela y Participación. *Revista UPTC*. 9, (2). pp 199-215.
Recuperado de: <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/shs/article/view/3853/3393>
- Quintero, S. (2016). Experiencias de otredad en la reparación simbólica en Colombia (Tesis de posgrado en Sociología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
<http://bdigital.unal.edu.co/54600/1/52434995.2016.pdf>
- Ramos, I. (2014). La experiencia de múltiples sentidos de comunidad. *Psicología Política*. Vol 48, pp. 47-67. Recuperado de <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N48-3.pdf>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197- 229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>

- Rekalde, I., Vizcarra, M., y Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación*. XX1, vol. 17, núm. 1. pp. 201-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rivera, V. (s.f). Los aportes de la ética de la liberación de Dussel a la participación en la política pública: un acercamiento desde el otro. *Proyecto: Instituciones formales y redes informales en políticas públicas. Interferencias procesuales y normativas en políticas de pobreza, obras públicas y medioambiente en Chile*. pp. 1-12. Recuperado en Noviembre 21 de 2019 : <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/nac/cl/cic/cic-03-sb-05.pdf>
- Rodríguez, P. (1997). La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Uniandes.
- Rodríguez, A. (2011). El enfoque ético de la Acción sin Daño. Módulo de la especialización en Acción sin Daño y construcción de paz. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe, pp. 1-37. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co>
- Rodríguez, W. y Hernández, A. (2018). Lo que se dice de la masculinidad. (Tesis de Pregrado) Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6994/TP_RodriguezP%c3%a9rezWendyPaola_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz, J. (2000). Los niños están siendo víctimas de la hombría. In Memorias del Congreso. Asociación de afecto. Bogotá. Recuperado de http://colectivohombresymasculinidades.com/wpcontent/uploads/publicaciones_pdf/Textos_CHM/ninos-v-machismo.pdf

- Ruiz, J. (2013). Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres. Ediciones Desde Abajo.
- Ruiz, R. R. (2013). La participación política en la historia. *Derecho y Realidad*, 11(21).
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez-Vidal, A. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: Un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 16, 157-175.
- Sandoval, C. (1997). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES. Recuperado de <https://www.yukei.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>
- Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses. y K. A. Bidaseca. (coords.) *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul*. pp.1- 477. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais.
- Santos, B. (2018). Epistemología del Sur. *Geograficando*, 14(1), e032. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/2346898Xe032>
- Santos, B. (2010). Más allá del Pensamiento Abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Descolonizar el Saber*. pp.1-113. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Scannone, Juan Carlos. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y vida*, 50(1-2), 56-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>
- Scannone, Juan Carlos. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual. *Teología y vida*, 50(1-2), 56-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100006>

- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170. Recepción de:
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034009.pdf>
- Tickner, A. B. (2022). Hacia una lectura crítica del militarismo y la militarización. *Análisis Carolina*, (4), 1.
- Tintaya, M. (2017). Empoderamiento Psicológico en la Comunidad Shipibo-Konibo de Cantagallo y sus relaciones con el Sentido de Comunidad y el Bienestar. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad del Perú. Lima, Perú. Recuperado de:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8723/Tintaya_Orihuela%20Empoderamiento%20psicol%C3%B3gico%20en%20la%20comunidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía Y Saberes*, (26), pp. 41-50. Recuperado de:
<https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7283>.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/RIE/article/view/982/1866>
- Trilla, J. y Novella, A. (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos Infantiles. *Revista de Educación*. 356 (septiembre-diciembre). PP. 23-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf

UNICEF. (20 de noviembre de 1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de:

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Unzueta, S. (2011) Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra Educativa*. Vol. 4, (2), pp. 105-144 Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>

Valverde, F. (2013). Las relaciones de poder entre adultos educadores y niños-niñas desde la vigencia de la convención sobre los derechos del niño (Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización, Universidad de Chile). Repositorio Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130907/Tesis%20Final%20FrancisValverde.pdf?sequence=1>

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Barcelona, España. Recuperado de:

<https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/SIST-APRENDIZAJES/02a-jara-castellano.pdf>

Vásquez, J. D., (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (15), 217-234.

Vélez, I., Rátiva, S., y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*. Vol. 21, n.º 2, pp 59- 73. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v21n2/v21n2a05.pdf>

Venegas Sepúlveda, P. A. (2010). Autonomía progresiva: el niño como sujeto de derechos [Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. Recuperado de:

https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/107103/de-venegas_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Villarreal, A. (2003). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Espiga*, 4(7), 75-90.

Winkler, M. Alvear, K. & Pasmanik, D. (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *PSYKHE*, 21(1), 115–129.

<https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art08.pdf>

Zarama Arias, J. D. (2018). Pedagogías del sur, un enfoque de la educación para la paz. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (6), 34-56.