



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL DE
NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA NEPSO EN EL ESTADO DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

GUADALUPE CALLEJA CORREA

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: LIC. RICARDO MEZA TREJO

CÓMITE: DR. RUBÉN LARA PIÑA

MTRA. MARÍA FELICITAS DOMÍNGUEZ ABOYTE

MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA

LIC. MARIO MANUEL AYALA GÓMEZ



**FES
ZARAGOZA**

MÉXICO, D.F.

ABRIL, 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

Papá, mamá.

Agradezco a Dios la oportunidad de tenerlos conmigo y compartir con ambos este logro. Ustedes son mi mayor motivación y mi mejor ejemplo de lucha y perseverancia. Gracias a sus palabras y consejos hoy sé que en la vida vale la pena tomar riesgos y que no hay obstáculos que impidan lograr nuestros sueños siempre y cuando tengamos fe.

Gracias por creer siempre en mí y por impulsarme de manera constante. Esta tesis va dedicada a ustedes. Los amo.

A mis hermanas.

Susy, gracias por ser mi amiga y mi complice en muchos proyectos, por brindarme tu cariño y protección, aún en los momentos más difíciles. Te has convertido en una pieza importante de mis triunfos y agradezco a la vida tenerte a mi lado y seguir creciendo juntas.

Gaby, hermanita, gracias por permitirme estar a tu lado. Hoy sé que a pesar del tiempo o la distancia nuestra unión sigue igual de fuerte. Contigo he aprendido que no existe mayor bendición que nuestra familia. Te admiro y me siento muy orgullosa de ti.

A mi tutor.

Ricardo, sin tu apoyo y guía este proyecto no hubiera salido adelante. Te agradezco haberme brindado además de tus conocimientos, tu amistad. Eres una persona difícil de no querer y te admiro no sólo por tu dedicación y entrega, sino por tu calidez y humanidad.

Gracias por todo.

A mis amigos y amigas.

Quienes siguen siendo mi sostén para salir hacia adelante y dar lo mejor de mí.

Muchos han permanecido a través del tiempo y otros tantos han llegado a mi vida como una bendición. Me siento dichosa de tenerlos a mi lado y es un placer compartir con ustedes este triunfo. Los quiero.

A los niños y niñas de esta investigación.

Sin ustedes esta curiosidad por saber lo que opinan y lo que piensan no hubiera despertado. Gracias a ustedes aprendí que vale la pena regresar a ser niña, pues desde su mirada, casi no hay límites y sí muchas ilusiones.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 1 |
| Introducción | 2 |
| I. Desarrollo del niño de 6 a 12 años. | |
| 1.1 Aspectos generales | 5 |
| 1.2 Niñez intermedia | 7 |
| 1.3 Los niños y niñas como sujetos sociales | 18 |
| II. Participación infantil. | |
| 2.1 Convención sobre los Derechos del Niño: El derecho a ser escuchado | 21 |
| 2.2 Participación y protagonismo | 23 |
| 2.3 Tipos y niveles de participación | 26 |
| 2.4 Promoción de la participación infantil en México | 32 |
| 2.5 Programa: Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) | 34 |
| III. Representaciones sociales. | |
| 3.1 Antecedentes | 41 |
| 3.2 Concepto de representaciones sociales | 44 |
| 3.3 Estructura, formación y construcción de las representaciones sociales | 47 |
| 3.4 Función de las representaciones sociales | 53 |
| IV. Método. | |
| 4.1 Pregunta de investigación | 57 |
| 4.2 Objetivo general | 57 |
| 4.3 Objetivos específicos | 57 |
| 4.4 Tipo de estudio | 58 |
| 4.5 Muestra | 58 |
| 4.6 Técnica de recolección de datos | 58 |
| 4.7 Escenario | 59 |
| 4.8 Procedimiento | 59 |
| 4.9 Resultados | 64 |
| Discusión | 82 |
| Conclusiones | 88 |
| Referencias | 90 |

| | |
|-------------------|-----|
| Apéndice 1 | 96 |
| Apéndice 2 | 98 |
| Apéndice 3 | 100 |
| Apéndice 4 | 101 |
| Apéndice 5 | 113 |

Resumen

La presente investigación acerca de las representaciones sociales sobre participación infantil surgió a partir de la experiencia obtenida dentro del programa Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) con niños y niñas de 5° grado de primaria en el Estado de México. El objetivo principal fue conocer la manera en cómo los niños y niñas significan e interpretan la participación infantil para que, con base en ello, se pudiera contar con un primer acercamiento sobre dicho fenómeno desde la propia perspectiva infantil. La teoría de las representaciones sociales fue vista como una herramienta teórica que facilitó el acercamiento a la subjetividad de niños y niñas, permitiendo así, no sólo un mayor análisis y comprensión sobre los significados que giran alrededor de este tema, sino también, del impacto que este tiene en sus vidas. El estudio fue de corte exploratorio-descriptivo. Para la recolección de datos se hizo uso de la técnica de grupos focales y la muestra estuvo conformada por 24 niños y niñas entre 10 y 11 años. Para el análisis de la información se llevó a cabo un análisis de contenido por categorías y subcategorías; las primeras fueron obtenidas de los objetivos específicos y la guía de tópicos; las segundas, de la información de los diferentes grupos focales.

Palabras clave: Representaciones sociales, participación infantil, significados, interpretaciones, grupos focales.

Introducción

Como fenómeno esencialmente humano la participación integra múltiples dimensiones, entre ellas el aspecto psicosocial es sumamente importante debido a que los seres humanos desde que nacen, lo hacen dentro de un tejido de vínculos y relaciones interpersonales. El niño o niña desde su nacimiento- e incluso antes – es parte de un colectivo que desarrolla una serie de acciones tendientes entre otras cosas a preservar su vida. A su vez, ese colectivo humano le asigna al niño o la niña un lugar dentro de su estructura simbólica y cultural. Dicha asignación se realiza con base en la cultura, la situación social y las condiciones singulares de ese grupo.

Aspectos centrales del desarrollo como: la autoestima, la posibilidad de mantener conductas autónomas, el respeto y la consideración hacia otros, se ven fortalecidas y alimentadas con las experiencias participativas que el niño o niña tenga oportunidad de vivir, estas a su vez, le permitirán incorporar modelos de matrices vinculares que más adelante podrá proponer y sostener ante situaciones nuevas promoviendo relaciones colectivas respetuosas y saludables (Giorgi, 2010). En este sentido, la participación lejos de ser un monopolio del ciudadano adulto, está presente como necesidad y como potencialidad durante todo el ciclo vital.

Sin embargo, en la infancia el aspecto de la participación ha sido poco desarrollado, pues a pesar de que se asuma que los niños cuentan con aspectos positivos y fundamentales para una sociedad, la infancia como categoría desde una perspectiva adultocentrista no representa algo valioso en sí mismo. A lo sumo se le valora por lo que será o llegará a ser y no por lo que es, de forma que algunos autores como Verhellen (1994) (como se citó en Casas, 1998) hablan de que se la concibe como una moratoria social en cuanto a su reconocimiento.

A nivel internacional se han realizado esfuerzos para combatir la invisibilidad de la infancia, siendo un claro ejemplo, la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada el 20 de noviembre de 1989. En este documento se sugiere a todos los Estados partícipes desarrollar nuevas formas de presencia del niño y la niña en la sociedad; el cómo estar con ellos, escucharlos, tomarlos en cuenta y considerarlos, explícitamente, como sujetos de derechos.

En México, como en otros países latinoamericanos, se ha observado en los últimos años diversas acciones que buscan incluir las voces de la infancia, un claro ejemplo de esto fue: la creación de los foros infantiles en 1998 y 1999; las elecciones infantiles gestionadas por el

Instituto Federal Electoral (IFE) y otras instituciones celebradas año con año desde 1997; así como las primeras ediciones del Parlamento Infantil que celebró en el 2007 su quinta reunión en la Ciudad de México y en la cual participaron 300 niños y niñas entre 10 y 12 años provenientes de todo el país. Dicho evento estuvo coordinado por el IFE, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, la Cámara de Diputados, el Senado de la República y la Secretaría de Educación Pública. No obstante, no todos los programas han obtenido el auge y expansión suficiente ya que en nuestro país, como lo describe la UNICEF México, la voz infantil no siempre es escuchada ni tomada en cuenta, ni existen los mecanismos para ello pues aún no ha quedado claro que ver por el bienestar de la infancia no sólo implica brindar mejores beneficios en materia de salud, educación y vivienda, sino además, hacer válido su derecho a participar podría dotarlos de herramientas necesarias para poder expresar y opinar sobre sus intereses, preocupaciones y deseos. La participación infantil resultaría ser para niños y niñas un instrumento educativo para su posterior desempeño adulto en las decisiones de la nación y en el desarrollo de las generaciones futuras, pues tan sólo en materia estadística, de acuerdo con el censo de población 2010 (INEGI, 2010), en México residen 39 millones 226 mil 744 niños, niñas y adolescentes lo cual representan un 34.9% de la población de 0 a 14 años, una porción bastante significativa.

Por otro lado, la participación infantil como cualquier otro fenómeno social, es construida desde las ideas, imágenes, valores, atribuciones y percepciones que designa el tipo de sociedad y contexto en el que se vive. Muchas de las realidades que se presentan hoy en día, en una sociedad aceleradamente cambiante no se puede comprender sin tener en cuenta, precisamente, las perspectivas que de la mismas tienen los niños y las niñas. Por lo tanto, la teoría de las representaciones sociales creada por Serge Moscovici en 1961 resulta ser la herramienta adecuada para comprender la forma en que un fenómeno se constituye en saber y la manera en que este tiene impacto sobre las prácticas sociales de los individuos.

La presente investigación surge a partir de la experiencia obtenida dentro del programa Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) con niños y niñas de 5º grado de primaria en el Estado de México. Este programa es una propuesta pedagógica ideada para que maestros y alumnos de primaria, secundaria y bachillerato recorran el camino de la investigación social, a través del estudio de opinión como estrategia pedagógica; un camino que favorece múltiples aprendizajes curriculares y el desarrollo de las competencias de participación, convivencia, y

vida en sociedad, ciudadanía, pensamiento científico, compromiso con la comunidad, trabajo colaborativo y manejo de información.

Conocer las representaciones sociales sobre participación infantil responde a la necesidad de saber la manera en cómo significan e interpretan los niños y niñas dicho fenómeno, pues muchas de las acciones que se proyectan pensando en fomentar la participación, se hacen a través de los conocimientos tanto científicos como de sentido común generados por adultos, haciendo caso omiso, la perspectiva que de la misma tienen sus propios protagonistas. En dicha investigación la teoría de las representaciones sociales es vista como una herramienta teórica que facilita el acercamiento a la subjetividad de niños y niñas, lo cual permite, no sólo un mayor análisis y comprensión sobre los significados que giran alrededor del este tema, sino también, del impacto que este tiene en sus vidas.

Para la elaboración de este proyecto se hace uso de un marco teórico que brinda la información necesaria para el abordaje del tema. El primer capítulo está enfocado a la descripción del desarrollo del niño de seis a 12 años con el objetivo de conocer los cambios que se presentan tanto a nivel físico, psicológico y social durante esta etapa. El capítulo dos abarca lo referente a la participación infantil; sus antecedentes, leyes que lo respaldan, tipos de participación y la promoción de esta en nuestro país. Por último, el capítulo tres rescata el estudio e importancia de las representaciones sociales; sus autores, principios y aplicaciones dentro de la Psicología Social. El corte de la investigación es cualitativo enfocado al uso de grupos focales en donde participaron 24 niños entre 10 y 11 años de edad pertenecientes a las escuelas primarias públicas: Benemérito de las Américas, Emiliano Zapata, José Antonio Alzate y José Ma. Luis Mora del municipio de Chalco, Estado de México. Para el análisis de la información se llevo a cabo la técnica de análisis de contenido por categorías y subcategorías. Las primeras son consideradas de tipo apriorísticas pues surgieron con base en los objetivos específicos y a partir de la guía de tópicos creada para los grupos focales; las segundas son obtenidas a través de las respuestas de los diferentes grupos de acuerdo con su frecuencia e intensidad.

I.- Desarrollo del niño de 6 a 12 años

“Podemos pensar en los niños como seres vacíos que deben llenarse o bien como seres llenos de saberes y afectos que deben potenciarse”

Astorga y Pólit.

1.1 Aspectos generales

Hacia la primera mitad del siglo XX, surgen dos corrientes psicológicas -el psicoanálisis y el conductismo- las cuales comenzaron como teorías generales o globales, pero que más tarde se tomarían en cuenta para dar explicación al proceso del desarrollo infantil. Posteriormente, a la llegada de la teoría cognitiva, estos conocimientos se fueron sembrando con mayor auge logrando comprender mejor los procesos de maduración intelectual del ser humano.

En la actualidad, la psicología del desarrollo es la encargada de estudiar los cambios que ocurren en las personas y de sus características estables a lo largo de la vida; es decir, intenta comprender cómo y por qué las personas cambian y cómo y por qué son las mismas a medida que crecen (Berger, 2004). A este tipo de enfoque también se le conoce como psicología del ciclo vital.

Dentro de esa teoría, el desarrollo humano es un proceso acumulativo, paulatino y multidimensional que está determinado por diversos factores (fisiológicos, cognitivos, emocionales y socioculturales); estos se encuentran en interacción y transición dinámica de forma continua. El desarrollo físico implica la genética, el despliegue de los sentidos, el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices y los sistemas corporales, además está relacionado con temas referentes al cuidado de la salud, la nutrición y el funcionamiento sexual. En el área cognoscitiva se incluyen todos los cambios en los procesos intelectuales del pensamiento tales como el aprendizaje, el recuerdo, los juicios, la solución de problemas y el lenguaje. El desarrollo emocional implica aspectos como: el apego, la confianza, la seguridad y el amor, los cuales ayudarán al individuo a la formación del concepto de sí mismo y la creación de vínculos afectivos con otros. Por último, el desarrollo social se concentrará en el desarrollo moral y la relación de la persona con el medio que le rodea; su influencia y transformación. Este aspecto es considerado crucial en la formación de nuevas emociones, así como de las diferentes capacidades físicas y cognitivas del ser humano (Rice, 1997).

La teoría del desarrollo considera diferentes etapas en las que se hacen presentes algunos cambios y manifestaciones significativas de acuerdo a la edad y desarrollo del individuo. Tales etapas son las siguientes:

- a) Prenatal: Abarca desde la concepción hasta el nacimiento y se caracteriza porque en este período (de 38 a 40 semanas) tanto la madre como el feto presentan cambios significativos en su estructura física.
- b) Infancia: Es una etapa que comprende desde el nacimiento hasta los 2 años y medio ó 3. Su fin está marcado por los cambios que el bebé logra en las esferas biológica, social y psicológica.
- c) Niñez: Comprende de los 3 hasta los 6 años de edad. Una característica central en este período es el lenguaje, el cual influye drásticamente en el desarrollo del pensamiento lógico y simbólico.
- d) Niñez intermedia: Este estadio comprende desde los 6 a los 11 ó 12 años. Durante este tiempo el niño se dedica a dominar y perfeccionar todo lo aprendido, además de que se va preparando para los próximos cambios que tendrá durante la adolescencia. Una de sus características principales es la participación del niño frente a su grupo de iguales, el cual, se convierte en uno de los ambientes más importantes para el desarrollo.
- e) Adolescencia: Abarca desde los 11 hasta los 18 ó 22 años. Durante la adolescencia ocurren modificaciones en el organismo que se relacionan con el desarrollo de la capacidad reproductiva, esto marca los cambios cualitativos que caracterizan a esta etapa.
- f) Edad adulta: Esta etapa comprende desde los 20 a los 65 años aproximadamente. Una característica del adulto es que toma decisiones acerca de todo lo que le atañe a su vida, algunas de las cuales serán definitivas y permanentes.
- g) Vejez: De los 65 años hasta la muerte. Se le interpreta como un proceso evolutivo con cambios, en los que se puede alcanzar un estilo de vida confortable y en los que la experiencia adquirida desempeña una función importante. A esta edad se realizan mejor aquellas tareas que involucran la memoria implícita, conformada por hábitos y aspectos rutinarios, que las basadas en la memoria explícita, relacionada a conceptos, palabras y cuestiones aprendidas.

En cada etapa el ser humano atraviesa por una serie de cambios que van moldeando no sólo su desarrollo a nivel corporal u orgánico, sino que también se van presentando fenómenos psíquicos, los cuales le permiten la construcción de su propia personalidad. Enseguida se describirá con mayor precisión la etapa de la niñez intermedia, con la finalidad de comprender los cambios a nivel físico, psicológico y sociales que ocurren en este período y que son de sumo interés para la presente investigación.

1.2 Niñez intermedia

Como se mencionó anteriormente, la niñez intermedia va de los 6 a los 11 ó 12 años, aproximadamente, y tiene como experiencia central el ingreso a la escuela. A esta edad el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo, hasta ese momento, quedan fuera. Este hecho marca el inicio del contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa. La escuela puede ser una prueba severa de si se han logrado o no las tareas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que el período escolar trae a la superficie problemas que son el resultado de dificultades previas no resueltas.

Por lo tanto, para poder comprender y atender las necesidades de los niños y niñas será importante conocer los cambios que en ellos ocurre a partir de su desarrollo.

Cambios Físicos.

El crecimiento físico así como otras funciones o capacidades orgánicas no serán las mismas en todos los niños, éstas dependerán en gran medida de variantes de tipo externo provenientes del contexto histórico y cultural en el que se encuentren, así como de variantes internas provenientes del patrimonio hereditario de los padres.

Los cambios más notables en el organismo son el aumento de talla (2.5 y 7.5 centímetros cada año) y de peso (2.250 y 3.600 kilogramos), además del cambio de los dientes de leche a los definitivos. El sistema nervioso sigue su evolución, continúa la mielinización, sobre todo en los lóbulos frontales y esto se ve reflejado en la mejora de habilidades motoras finas, pues aquí los niños pueden usar sus manos como herramientas. Los niños de seis años pueden martillar, pegar, amarrarse los zapatos y abrochar prendas de ropa. A los 7 años de edad las manos de los niños son más estables. A esta edad los niños prefieren un lápiz que una crayola para escribir y es poco común que inviertan letras. Entre los 8 y los 10 años los niños pueden utilizar sus manos de manera independiente con mayor facilidad y precisión; ahora pueden

escribir, más que dibujar letras y estas últimas se vuelven más pequeñas. Entre los 10 y 12 años los niños comienzan a mostrar habilidades de manipulación similares a los adultos; ya que pueden realizar movimientos complejos, intrincados y rápidos, necesarios para hacer trabajos manuales de buena calidad o para tocar una pieza difícil en un instrumento musical. Por lo general las niñas superan a los niños en sus habilidades motoras finas (Santrock, 2006).

A medida que el niño va adquiriendo mayor control sobre sus habilidades motrices, será capaz de cuidarse por sí mismo; podrá manipular con mayor precisión cualquier objeto, desplazarse de un lugar a otro, cuidar de su aseo personal, andar en bicicleta, practicar algún deporte, entre otras actividades, sin que los padres o tutores los ayuden o supervisen todo el tiempo.

La madurez biológica que va adquiriendo el niño le permitirá leer y escribir debido a la coordinación ojo-cerebro-mano, así mismo el sentido de orientación en el espacio y en el tiempo se desarrollará con mayor precisión. (Ver Tabla 1)

| Tabla 1. Habilidades adquiridas en los niños y niñas de acuerdo a su edad. | |
|---|--|
| Edad | Comportamientos seleccionados |
| 6 | Las niñas son superiores en cuanto a la precisión del movimiento, los niños dominan en los actos fuertes y menos complejos. Pueden saltar por encima de las cosas y lanzar objetos realizando un adecuado movimiento e impulso del peso. |
| 7 | El balanceo en un pie con los ojos cerrados se hace posible. Pueden caminar en barras de equilibrio de 5 cm. de ancho. Puede saltar con precisión en cuadros pequeños. Puede saltar con piernas separadas y las manos tocándose sobre la cabeza, retomando a la posición inicial de piernas juntas y brazos a los costados. |
| 8 | Su puño posee una fuerza de precisión de 5,5 kg. El número de juegos en los que participan ambos sexos es grande a esta edad. Pueden realizar saltos rítmicos alternos en un patrón 2-2, 2-3 ó 3-3. Las niñas pueden arrojar una pelota pequeña a 12 metros de distancia. |
| 9 | Los niños pueden correr 5 metros por segundo y pueden arrojar una pelota pequeña a 21 metros de distancia. |
| 10 | Pueden calcular e interceptar las pelotas pequeñas arrojadas en la distancia. Las niñas pueden correr 5 metros por segundo. |
| 11 | Sin correr, los niños pueden saltar 1.5 metros y las niñas 1.35 metros |

Fuente: Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R., 2003.

Por último, entre los 10 y 12 años los niños darán un salto cualitativo en lo que concierne a su desarrollo sexual, ya que estarán entrando a la etapa de la pubertad. En las niñas, las características sexuales secundarias comienzan a presentarse con el desarrollo de los senos, el crecimiento de vello en el pubis y las axilas, así como la llegada de la primera menstruación (menarquía); en los niños, de igual manera, se hace presente la aparición del vello púbico, el cambio de voz, incremento del tono muscular y la eyaculación.

Desarrollo Cognitivo.

El desarrollo físico – biológico va muy de la mano con el desarrollo cognitivo, ya que el cerebro, al aumentar de tamaño y madurar, facilita las capacidades relacionadas con el proceso de aprendizaje, y este a su vez lo ayuda para seguir madurando. En otras palabras se podría decir:

Existe una dependencia recíproca sumamente compleja y dinámica entre el desarrollo que comprende un proceso de maduración que prepara y posibilita un determinado proceso de aprendizaje, mientras que el proceso de aprendizaje estimula, por así decirlo, el proceso de maduración y lo hace avanzar hasta cierto grado. (Luria, 2004, p. 27)

Es importante mencionar que no sólo el aspecto biológico afecta al desarrollo cognitivo, sino también, el desarrollo emocional y social. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo es influenciado por la interrelación de factores intrínsecos (predisposiciones innatas propias del sujeto) como los genes; y por factores extrínsecos (experiencias provenientes del medio) como el tipo de familia, la educación, el contexto, la cultura, etc.

Para describir el proceso de adquisición de las capacidades cognitivas que el niño va desarrollando, existen dos autores principales; Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) y Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Éste último hace referencia a través de su teoría *Epistemología genética*, al desarrollo cognitivo y de la inteligencia a partir de un proceso de maduración biológica e individual. Por su parte, Vygotsky desarrolla su teoría del desarrollo a través de la llamada *Psicología Histórico-Sociocultural*, donde hace énfasis en el papel de las interacciones sociales y el contexto cultural del niño para la asimilación de los procesos psicológicos superiores, siendo el más destacado, el lenguaje.

Piaget menciona que a los siete años de edad los niños ingresan a la etapa de las operaciones concretas, la cual describe el funcionamiento cognitivo en términos de estructura lógico-matemática. Durante este período el niño empieza a desarrollar esquemas coherentes que al principio son secuencias de acciones. El aspecto más importante del pensar operativo es que éste es reversible y el niño ahora, al ser más sistemático, no es tan fácil de inducirlo al error. (Papalia, 2005)

Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior del correspondiente a la etapa preoperacional. Poseen una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, de la categorización, de la conservación y del número:

- a) Espacio (Razonamiento espacial): Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden comprender mejor las relaciones espaciales porque tienen una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro; pueden recordar con mayor facilidad cuánto tardan en llegar allí, así como las señales a lo largo del camino. La experiencia juega un papel muy importante en este desarrollo, por lo tanto, la capacidad para utilizar los mapas y modelos, como para transmitir la información espacial mejora con la edad.
- b) Causalidad (Causa y efecto): El juicio acerca de la causa y el efecto mejora durante la niñez intermedia. En apariencia, advertir cuáles variables producen un efecto no se relaciona con reconocer cuáles no. Al parecer, estos dos procesos mentales se desarrollan separadamente a medida que la experiencia permite a los niños revisar sus teorías intuitivas acerca de cómo funcionan las cosas.
- c) Categorización: La categorización incluye capacidades tan sofisticadas como la *seriación*, la *inferencia transitiva* y la *inclusión de clase*. Los niños demuestran que comprenden la seriación cuando pueden disponer los objetos en una serie de una o más dimensiones como el peso o el color. La inferencia transitiva es la capacidad de reconocer la relación entre dos objetos conociendo la relación entre cada uno de estos y un tercero. La inclusión de clase es la capacidad para observar la relación entre un todo y sus partes. La capacidad para categorizar ayuda a los niños a pensar lógicamente.

- d) Conservación: Al solucionar diversos tipos de problemas de conservación, los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden elaborar mentalmente sus respuestas; no precisan medir o pesar los objetos. Esto es debido a que han alcanzado la utilización adecuada de ciertos principios lógicos: Decentralización, identidad y reversibilidad.

Por otro lado, una de las posturas más sobresalientes en lo que concierne al desarrollo de las capacidades cognitivas y la relación con lo social es la expuesta por Vygotski. Este autor abre un paréntesis entre el papel de la maduración fisiológica del organismo, y la importancia de la cultura y la sociedad para la adquisición de procesos cognitivos superiores (memoria, atención, percepción, pensamiento y lenguaje).

Este autor propone una percepción de tipo social, dándole el primer lugar al aprendizaje y el segundo al desarrollo, mediados o determinados por la Zona de desarrollo próximo de origen histórico-socio-cultural. La zona de desarrollo próximo (ZDP) se define como:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 2006, pág. 133).

Es importante mencionar que la noción de ZDP hace referencia a trabajar sobre un nivel evolutivo por desarrollarse, no sobre lo ya desarrollado, es decir, no es una mera práctica. Vigotsky defiende la idea de que tanto la evolución como el desarrollo se producen a través de un equilibrio con el entorno; ambas estarán determinadas por el dominio de los instrumentos psicológicos y culturales creados por la humanidad, entendiendo así que ser parte de la sociedad implica ver la realidad organizada, por lo que, entre el mundo y el hombre se encuentra el medio social. Este medio refleja y dirige todo lo que parte del hombre hacia el mundo y viceversa, por lo que su paradigma se expresa de la siguiente manera; *Inter-Psíquico* (Subjetivo social), *Intra-Psíquico* (Subjetivo individual), *Inter-Psíquico* (Subjetivo social); es decir, el individuo se constituye en la vida social pero al mismo tiempo la cultura se apropia de él en la medida que lo constituye, dando como resultado una prolongada serie de sucesos evolutivos. (Castorina, Ferreiro, Kohl, Lerner, 1996)

Vygotski argumenta que el desarrollo debe ser entendido en términos de interpretación de los factores sociales y su interrelación con el desarrollo individual; abriendo así una perspectiva para concebir los procesos psicológicos de diferente manera al estudio científico. Entre los objetivos de su teoría se encuentran: (Lucci, 2006)

- a) El hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico-cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea;
- b) el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro; y el medio por el cual es determinado es por el lenguaje¹;
- c) la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales;
- d) el desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la microgénesis (origen del individuo);
- e) el desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético.

Por último, la teoría del procesamiento humano de información hace énfasis en que en la niñez intermedia se da un aumento en la capacidad de memoria así como el desarrollo de estrategias cognoscitivas, las cuales son conjunto de procedimientos de pensamiento o intelectuales que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, además de procesamientos metacognoscitivos². De igual modo el control de la atención aumenta, lo cual les permite concentrarse por más tiempo y discriminar los puntos de información más importantes para lo que en ese momento se encuentran realizando; es decir, descartar información irrelevante.

¹ El lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este constituye un sistema simbólico, elaborado en el curso de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, por ejemplo, nombrar objetos, destacar sus cualidades y establecer relaciones entre los propios objetos. De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interiorizan, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar. (Wertsch, 1988)

² La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros propios procesos mentales: percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que realizar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad. También es conocida como conocimiento autorreflexivo (Burón, 1996, pp. 10-11).

En lo que respecta al desarrollo del vocabulario y de la gramática, el niño tendrá un notable dominio del lenguaje durante esta etapa, se vuelven más analíticos y lógicos en su comprensión de las palabras y reglas gramaticales. La sintaxis se vuelve más sofisticada gracias a una mayor elaboración de la estructura de las oraciones. En cuanto a su memoria, ya sea a corto o largo plazo, ambas mejoran demasiado durante la niñez intermedia, debido a la habilidad para realizar la reconstrucción de lo pasado con la ayuda de estrategias mnemónicas, que son mecanismos o técnicas tales como recitaciones, organizaciones y ayudas externas que sirven a la memoria para recordar lo pasado. (Bijou y Baer, 1990)

A diferencia del lenguaje, la lecto-escritura sólo se desarrolla si se enseña intencionalmente, por lo cual el niño sufre un cambio cualitativo importante al ingresar en la escuela. En ello tiene una influencia central la adecuación de las características del niño a los modelos de enseñanza adoptados.

Desarrollo emocional.

El niño desde antes de su nacimiento ya trae consigo cierta información genética que configura parte de su personalidad, sin embargo, esta no se encuentra determinada en su totalidad, ya que puede irse conformando y modificando antes de llegar a la adultez gracias al conocimiento empírico proveniente del intercambio social con otros. El niño irá absorbiendo todos los juicios de los demás sobre sus habilidades y su comportamiento, y con base a estos formará una imagen de sí mismo (autoconcepto³) junto con un tipo de autoestima⁴ que moldeará su propia personalidad (Hoffman, Paris y Hall, 1995).

Durante la niñez intermedia tanto las emociones positivas como las negativas se regulan mejor y también se tiene mayor capacidad para responder ante las emociones de los demás, aunado a esto, el niño logra mayor consciencia sobre las manifestaciones emocionales que le son transmitidas por los padres y sus respectivos modelos de crianza⁵. Por ejemplo, si la atención de los padres hacia las necesidades básicas de los hijos es sensible, amorosa y oportuna, este sentirá que es bueno, valioso y digno de amor. En cambio, si es descuidada,

³ Por autoconcepto se entiende al conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí misma, esta se verá retroalimentada (positiva o negativamente) por el entorno social, siendo determinante las opiniones o valoraciones de las personas con las que entabla relaciones íntimas (pareja, familia, amigos).

⁴ La autoestima es un conjunto de percepciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia la manera de ser y de comportarse, y hacia los rasgos del cuerpo y carácter. En general, se define como la evaluación que se hace acerca del valor personal.

⁵ Los modelos de crianza se entienden como “la relación habitual o cotidiana que establecen los padres y/o cuidadores para influir en una u otra dirección en la conducta del niño”. Los modelos de crianza brindan las primeras experiencias afectivas en los niños mediante la satisfacción de sus necesidades básicas.

tardía, abrupta o si es maltratado y descuidado, el mensaje que recibirá es que no tiene valor alguno y no es digno de afecto. En este caso la falta de control de su entorno, junto con la valoración negativa de sí mismo, le hará convertirse muy probablemente en un niño deprimido, ansioso, poco asertivo y evitarán el contacto con los demás. (Harris, 1989)

Un aspecto importante durante este período es la etapa de transición de correulación, en la que padres e hijos comparten el poder debido a que los niños presentan conductas más autónomas que demuestran su capacidad para adaptarse y desenvolverse en otros ambientes. Los padres ya no tienen que supervisar de manera rigurosa las actividades del niño, aunque tampoco existirá una libertad completa, ya que de alguna u otra manera los niños necesitarán aún de la guía y acompañamiento del adulto. La clave en esta etapa está puesta en la comunicación y la forma en cómo se resuelven las situaciones de la dinámica familiar, pues muestran al niño la importancia de las reglas y el uso de estrategias para la solución de problemas.

Los niños de esta etapa comienzan a pasar menos tiempo con la familia, debido a que sus intereses ahora están fijados a la relación con otros niños de su edad. El tiempo lo desean invertir principalmente para jugar, al principio juegos en los que prevalece la imaginación y cuyo propósito es vivir la fantasía en compañía de otros, mientras que al pasar de los años se organizan juegos basados en reglas que tienen como objetivo ganar y competir. Entre los 6 y 8 años los grupos que conforman se encuentran regularmente constituidos por niños del mismo sexo, hacia los 9 años en adelante, los grupos serán más heterogéneos.

La relación del niño y el grupo de pares puede derivar en efectos positivos o negativos en el desarrollo de la autoestima, debido a que el aprendizaje dado entre cada uno de los integrantes de alguna manera determinará el desarrollo de la personalidad. Entre los efectos positivos podemos encontrar la adquisición de un sentimiento de pertenencia que implica sentirse identificado y aceptado por los otros, al tiempo que se desarrollan habilidades de comunicación y cooperación, así como aquellas que enseñan a los niños a desarrollarse en sociedad (adaptar sus necesidades y deseos), donde se pone en juego el respeto a sí mismo y a los demás, que propicia y resulta de una autoestima sana. Además, al compararse con otros niños de su edad, los niños miden sus capacidades de modo más realista y se hacen una idea más clara de su eficiencia personal. Por lo contrario, los efectos negativos de la convivencia con grupos rígidos y juiciosos se vuelve perjudicial cuando se promueven acciones que van en

contra de los valores o se asumen actitudes destructivas como requisito para la permanencia dentro del grupo (Santrock, 2006).

Aquellos niños que por alguna u otra razón se mantienen aislados y presentan dificultades al relacionarse socialmente, se les vincula con problemas escolares (bajo rendimiento, ausentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo); problemas externalizados en la adolescencia, como conducta antisocial y delincuencia, además de rechazo por conductas agresivas y disruptivas; problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, soledad, y síntomas depresivos debidos a su retraimiento y ansiedad constante. Por tal motivo, la búsqueda de relaciones con sus pares, y más aún, el establecimiento de amistades, resultará crucial en el desarrollo socioafectivo de cualquier niño⁶. (Papalia, 2005)

Desarrollo Social.

El papel de la sociedad y la interacción del niño con su entorno resulta crucial para el desarrollo de capacidades tanto cognitivas como afectivas, dado que lo social le permite pasar por un proceso de identificación en donde a partir de ciertos modelos y experiencias este construye su propia personalidad, al mismo tiempo que adquiere aprendizajes y desarrolla habilidades a través de la relación con otros.

Vigotsky rescata la idea de que la participación de niños y niñas en actividades culturales bajo la guía de compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de algún problema de un modo más maduro. En ese sentido, lo que el niño interioriza es lo que previamente ha realizado en el contexto social, por lo tanto subraya la importancia de la influencia social, especialmente la instrucción, sobre el desarrollo cognitivo de los niños. Desde su punto de vista reconoce que existen varios caminos a través de los cuales los miembros de una sociedad pueden influir en el niño, ya que cuando se trata de fijar unos contextos u otros, las prácticas culturales van a tener un peso fundamental.

Además de esto, debido a que los niños se convierten en sujetos de naturaleza social, sus motivaciones cambian por necesidades, finalidades y metas, la voluntad no es biológica, la interacción con la sociedad es lo que lleva a tener voluntad y la voluntad no es otra cosa que tomar decisiones con conocimiento y conciencia.

⁶ La amistad a diferencia de un compañerismo representa la construcción de relaciones más íntimas en las que los niños desean compartir intereses, sentimientos, secretos y tiempo con otros; se parte de un vínculo de afecto que propicia sentimientos de bienestar, seguridad y confianza.

El desarrollo socioafectivo del niño dependerá de la relación de éste con su entorno, siendo la familia el primer núcleo de socialización. No obstante, ya en los primeros años entran en escena los iguales, que, de forma complementaria a la familia, contribuyen a la adecuada adaptación social del niño.

En la infancia intermedia, y dando continuidad a lo ya comenzado en la etapa anterior, los niños diseñan y se involucran activamente en un mundo social propio, separado del mundo adulto. Las relaciones entre iguales, por ser simétricas, ofrecen el contexto idóneo para aprender a cooperar, negociar, intercambiar y resolver los conflictos; a veces de una forma creativa y constructiva o construir principios morales más cercanos a la autonomía moral. Durante los años escolares, los niños aumentan de forma significativa el tiempo de interacción con sus iguales a la vez que disminuye la supervisión adulta de dichas interacciones. (Hoffman, Paris y Hall, 1995)

No sólo se produce un cambio en la cantidad de interacción con los iguales, también en la cantidad y diversidad de los contextos en que éstas se producen. Mientras que los niños preescolares interactúan en los hogares, centros educativos o zonas de juego, en la edad escolar, los niños van ampliando el rango de lugares y las formas de comunicarse, participando en actividades y grupos extraescolares, como equipos deportivos o campamentos de verano; contactan a través del ordenador (mensajes electrónicos, chateo), del teléfono (conversar, enviar mensajes) y a través de las ya famosas redes sociales. Una consecuencia positiva de esta realidad es que los niños y niñas de hoy saben mucho más sobre el mundo adulto que cualquier generación anterior.

El hecho de que estas habilidades sofisticadas se aprendan en el seno de los iguales, ha conducido a calificar, desde el marco de la psicología evolutiva, la interacción con estos como una tarea crítica a partir de los seis años. Con los iguales, el niño tiene la oportunidad de embarcarse en relaciones colaborativas y actos de reciprocidad, indispensables para transformar las relaciones unilaterales —de sumisión hacia el adulto— en relaciones recíprocas en las que los niños construyen su propia realidad moral, y que va más allá de la evitación del castigo y la obediencia ciega. Ahora, el niño reflexiona sobre las normas, las discute y las reelabora. Los niños se organizan en grupos sociales, con unas señas de identidad propias (en términos de comportamientos, actitudes, valores y normas) basados en la amistad,

la cuales dependerán de un conjunto de habilidades sociales, comunicativas y autorregulatorias para su desenvolvimiento y reciprocidad. (Wallon, 2000)

Es así como el factor social resulta de suma importancia para el desarrollo de cualquier niño, más aún, cuando se trata de desarrollar en él habilidades que le permitan interpretar, asimilar y desenvolverse dentro de su contexto. Sin embargo, en ocasiones los niños suelen ser excluidos de diversas temáticas debido a las representaciones que de ellos se tiene viéndolos como individuos que, junto con su inmadurez física, viven una especie de “inmadurez intelectual” que los mantiene al margen de comprender, tanto sus propias experiencias, como los fenómenos sociales que suceden a su alrededor, cuando en realidad ocurre lo contrario.

1.3 Los niños y niñas como sujetos sociales

En 1903, la autora sueca Ellen Key publicó un libro titulado “El siglo del niño”. Su propuesta crucial era pensar en la infancia como futuro social colectivo y menciona que un indicador de cuánto se aprecia una sociedad a sí misma se ve reflejado en el trato que da a sus niños, porque son su futuro. Posteriormente esta misma idea fue retomada por Dietrich Bonhoeffer en 1937 y dice “La prueba de la moral de una sociedad, es lo que hace por sus niños”. (Casas, 2010, p. 22)

Sin embargo, esta argumentación fue silenciosamente tergiversada a lo largo del siglo XX desde las políticas oficiales como: “son el futuro, no corre prisa ocuparse de ellos”, “su bienestar presente es cuestión privada: ya se ocuparán los padres”, “La sociedad sólo debe ocuparse de su bienestar futuro, de que devengan seres adultos con bienestar, no de que tenga bienestar en su presente (en inglés well-becoming, en vez de well-being), y finalmente, la famosa frase: “los niños son los ciudadanos del futuro”, con la que, a decir de Verhellen (2002) (Citado en Casas, 2010), se consiguió consolidar la lógica colectiva de que “aún-no” son ciudadanos (ni “del todo”, ni del presente), es decir, son un conjunto de seres humanos en condición de “moratoria social” hasta que puedan votar.

Actualmente en el campo de las aspiraciones colectivas hay dos conceptos que pueden generar “nuevos” consensos sociales entorno a la infancia, y que pueden trabajarse para construir futuras nuevas representaciones respecto a ellos: Los derechos de los niños y niñas, y la calidad de vida de la infancia. Desde que las implicaciones psicosociales del concepto calidad de vida fueron puestas de relieve por Blanco (1985), los desarrollos teóricos y la investigación sobre la misma no han dejado de crecer. Frente a otros conceptos próximos, o

incluso a veces utilizados como sinónimos, como es el de bienestar social, debe recordarse que calidad de vida integra necesariamente mediciones psicológicas y psicosociales de percepción y evaluación de las propias experiencias de los sujetos. En esta plena acepción, el concepto calidad de vida tiene una trascendente significación política, ya que implica la participación de los ciudadanos en la evaluación de lo que les afecta.

La construcción de una sociedad cada vez más democrática y participativa exige la práctica de tales principios desde la infancia. Dicha práctica, además, no debería ser restrictiva de determinados espacios (escolares o familiares, por ejemplo), sino que deberá ir impregnando toda la vida social. Sin embargo, cuando se pretende aplicar el concepto calidad de vida a la investigación de la población infantil en general, o a necesidades o problemáticas que afectan a grupos específicos de niños y niñas, aparecen problemas teóricos y metodológicos aún no superados.

A través de estudios referentes a las culturas infantiles, o el de las relaciones de los niños y niñas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), se pueden encontrar abundantes ejemplos de cómo la realidad a menudo no corresponde con la visión que los adultos tienen de ella. Es posible que muchas de las realidades que se presentan hoy en día, en una sociedad aceleradamente cambiante, no se pueda comprender sin tener en cuenta, precisamente, la perspectiva que de las mismas tienen los niños y niñas.

La infancia parece haber empezado a despertar nuevos intereses internacionales a partir de que algunos economistas primero, y organismos internacionales a continuación, se han hecho eco de las nuevas teorías sobre el capital humano y el capital social. Hasta hace poco, destinar recursos a la infancia y a la educación era visto estrictamente como un “gasto social”. La nueva propuesta es que se perciba como una “inversión” para el futuro de la sociedad, incluidas todas sus connotaciones económicas, aunque para algunos autores la idea va más allá de lo económico, siendo también una inversión para el futuro bienestar colectivo.

De acuerdo con estudios hechos en ciencias sociales, las redes de apoyo, reales o percibidas, contribuyen a la sensación de seguridad ante distintos tipos de eventualidades, por lo tanto, estas son consideradas como un potencial para mejorar el bienestar individual y colectivo. Bajo esta óptica, la incorporación de las perspectivas infantiles pueden enriquecer, y mucho, el conocimiento de diversas realidades sociales, lo cual a su vez, implica nuevos retos políticos, incluso a nivel internacional.

Un gran tema que queda pendiente de articular con las ideas de capital humano y capital social es el de la participación social de la infancia. Se trata de un tema que ha despertado interés, y que permite identificar numerosas webs que presentan experiencias de participación infantil a niveles locales, regionales, nacionales e internacionales, aunque no son muchas las experiencias estables a lo largo del tiempo (Casas, 2006). El enriquecimiento personal y experiencial para los niños, niñas y adolescentes que participan en estos programas parece fuera de toda duda. Su potencialidad para facilitar nuevas relaciones interpersonales y la generación de nuevas redes sociales también parece evidente. No obstante, la idea de que los “aún-no adultos” puedan participar socialmente genera todavía una multiplicidad de temores sociales y políticos que hoy por hoy aún hacen dificultoso que se tome seriamente su aportación al capital social.

En el siguiente capítulo se aborda el tema de Participación Infantil de manera más detallada con el objetivo de dar a conocer la importancia de este fenómeno y de cómo a través de este, se puede encaminar a que los niños sean reconocidos al igual que cualquier informante, ocupando un papel activo, de co-autoría y de dialogo, abriendo paso al reconocimiento que verdaderamente tienen y merecen dentro de las investigaciones y, por supuesto, de las mismas sociedades.

II. Participación infantil

“La palabra siempre lleva alas, pues así como el pájaro no puede volar indefinidamente y ha de hallar algún lugar donde posarse, también la palabra alada necesita posarse y ser oída”

Jean Lacroix

2.1 Convención sobre los derechos del niño: El derecho a ser escuchado

Dentro del paradigma adultocentrista,⁷ como lo menciona Glockner (2007), los niños son percibidos y representados como individuos que, junto con su inmadurez física, viven en una especie de “inmadurez intelectual” que los mantiene al margen de comprender tanto sus propias experiencias como los fenómenos sociales que suceden a su alrededor. Esta idea fue compartida durante mucho tiempo por las ciencias sociales, no obstante, aún cuando se pudiera afirmar que los niños están en cierto modo imposibilitados para valerse por sí mismos, esto no les impide entender, reflexionar, aprender y, sobre todo, sentir, expresar e influir sobre los asuntos que los afecta.

A la par de este paradigma, instituciones clásicas como la familia y la escuela, continúan operando bajo esta lógica. La escuela mantiene sus marcos normativos, estatutos jerárquicos y comunicación verticalista, mientras que la familia, resiste las profundas transformaciones estructurales de las últimas décadas, pero sufre variados cambios, uno de estos, es que va perdiendo su incidencia normativa en los niños/as, ante la influencia cada vez más extendida de los medios de comunicación en los procesos socializadores de sus hijos. Estas condiciones, generan constantes conflictos entre lo que estas instituciones desean conseguir en función de la infancia y lo que los niños/as esperan de estas. Se reconoce hoy que los niños/as demandan mayores espacios de democratización, favoreciendo su visibilización y la participación activa en los procesos de desarrollo de su propia vida. (Cofré, 2011)

A nivel internacional se han realizado esfuerzos para combatir la invisibilización de la infancia, siendo un claro ejemplo la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada el 20 de noviembre de 1989. Dicho tratado plantea a través de sus 54 artículos una nueva concepción jurídica, social y cultural acerca del nuevo paradigma o rol que tendrían los niños, niñas y adolescentes dentro de la sociedad. (Hernández, 2011)

⁷ El adultocentrismo es la denominación que se da a las capacidades y posibilidades de decisión, control social, económico y político inherentes a la adultez. Desde esta perspectiva los niños son representados a través de un núcleo figurativo de los “aún no”, el cual resulta excluyente en relación con el grupo o categoría de los “ya sí”.

Los cinco principios rectores que se desprenden del entendimiento de la Convención para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes son:

- a) La autonomía progresiva. Representa el respeto y cuidado por la aplicación de los derechos de la Convención de acuerdo a la evolución de sus facultades cognitivas, culturales, motrices y a las oportunidades a las que accede para desarrollarse.
- b) No discriminación. Ningún niño debe ser perjudicado de modo alguno por motivos de raza, credo, color, género, idioma, casta, situación al nacer o por padecer algún tipo de impedimento físico.
- c) Interés superior del niño. Cuando las instituciones públicas o privadas, autoridades, tribunales o cualquier otra entidad debe tomar decisiones respecto de los niños y niñas, deben considerar aquellas que les ofrezcan el máximo bienestar.
- d) Supervivencia y desarrollo. Las medidas que tomen los Estados para preservar la vida y la calidad de los niños deben garantizar un desarrollo armónico en el aspecto físico, espiritual, psicológico, moral y social de los niños, considerando sus aptitudes y talentos.
- e) La participación como principio. Los niños, niñas y adolescentes como personas y sujetos de derechos, pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afectan. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país. De esta manera, se crea un nuevo tipo de relación entre los niños, niñas y adolescentes y quienes toman las decisiones por parte del Estado y la sociedad civil.

En lo que concierne a este último principio y de manera específica el artículo 12 es el que describe cada uno de los componentes que conformarían una auténtica participación. Estos componentes son:

- a) Ser informado: Es la acción mediante la cual los niños, niñas y adolescentes reciben información sobre los temas que les interesan, adaptada a sus capacidades y adecuada en cantidad y calidad.
- b) Emitir opinión: Es la posibilidad que tienen los niños, niñas y adolescentes de contar con un espacio que les permita exponer ideas y propuestas sobre temas que los involucran directamente o que les interesan, dándoles la posibilidad de formarse una opinión propia a nivel individual y/o colectivo.

- c) Ser escuchado: Es el derecho que tienen las niñas, niños y adolescentes a que sus opiniones sobre distintos temas que les interesan o involucran directamente sean recibidas y respetadas por los adultos.
- d) Incidir en las decisiones: Es el derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en las decisiones que se toman sobre los asuntos que los involucran directamente o que les interesan.

Además de esto, en los artículos 13, 14, 15 y 17 se encuentran las bases que sostienen lo que es llamado participación infantil (Ver Apéndice 1). A través de estos artículos se expone que los niños no sólo tendrían derecho a opinar sobre lo que les afecta en su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino que, como se describe antes, podrán ser informados, consultados, escuchados y tomados en cuenta, reconociéndoles así, como sujetos poseedores de derechos.

2.2. Participación y protagonismo

Hablar de participación implica adentrarse en un terreno pantanoso, ya que su significado da pie a múltiples lecturas e interpretaciones. Aunado a esto, ha sido uno de los conceptos más sobreutilizados y desvirtuados, que se puede explicar desde diferentes miradas, posiciones e incluso desde intereses contrapuestos.

Un acercamiento etimológico al término participación, indica que la palabra proviene del latín *participatio* y *parte capere*, que significa tomar parte. De acuerdo con esto, cuando se habla de participación se hace referencia a una relación necesaria con otras personas, no obstante, este concepto aparentemente simple, resulta ser uno de los conceptos más complejos y de carácter multidimensional de las ciencias como la sociología, antropología, las ciencias políticas y las ciencias de la educación. Una definición aceptada por el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el adolescente⁸ (IIN) para la “participación”, es entenderla como “el desarrollo cíclico de distintos cambios y el reordenamiento de lugares, posiciones, opiniones, creencias y supuestos, haciendo que en cada momento se reflexione y evalúen los objetivos” (Hernández, 2011; citado en Rojas, 2012). Esta definición implica considerar la

⁸ El IIN es un organismo fundado en 1927, anexo como Organismo Especializado de la OEA en 1949, que tiene la función específica de estudiar las problemáticas relativas a la infancia y la adolescencia, preocupándose del diseño y aplicación de políticas públicas que los Estados Americanos hacen en este ámbito. Como tal, asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes. Fuente www.inn.oea.org

participación como proceso en el sentido de una articulación de los llamados “componentes de la participación”—convivencia, información, decisión, opinión, expresión— dentro de una perspectiva temporal y espacial que comprende distintos estadios analíticamente diferenciales. La participación constituye un proceso helicoidal o en espiral, es decir, no es un proceso como la suma de etapas, sino una vinculación de los distintos niveles de empoderamiento que ella comprende y que no tienen que ver con adquisiciones en una jerarquía cuantitativa sino cualitativa.

Ahora bien, en lo que respecta al concepto de participación infantil Lansdown (2004), define a esta como un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones en los asuntos que les conciernen. El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. La participación auténtica reconoce el poder de los niños tanto para definir los procesos como los resultados. (Corona y Gáal, 2009).

Por otro lado, Roger Hart (2005) describe a la participación como un reconocimiento de lo que los niños son capaces de hacer e implica que los niños sean miembros de la sociedad, capaces de pensar y expresarse por sí mismos. Por tanto, no sólo tendrán algo que decir sobre lo que les afecte a su vida como persona, miembro de una familia y de una comunidad, sino que deberán ser informados, consultados y escuchados en cuanto a todos estos aspectos.

El IIN concluye que existen tres espacios fundamentales donde se debe promover la participación de los niños y niñas: la familia como instancia básica de socialización y de estimulación de la participación; la escuela, como centro de aprendizaje de los derechos, responsabilidades individuales y colectivos, y el espacio público, el cual aporta la promoción de la participación, la ciudadanía y la convivencia democrática (Gutiérrez, 2011; citado en Rojas, 2012).

A la par de la promoción de la participación infantil, en los últimos años se ha acuñado también el término de protagonismo infantil, para referirse a la posibilidad que tienen niños y niñas de formar colectivos que pueden pensar, proponer y actuar con un perfil propio, establecer formas de expresión creativas y distintas, y tener la capacidad de determinar su propio rumbo.

El discurso sobre el protagonismo infantil se inicia en América Latina, alimentándose de las fuentes del protagonismo popular que agrupa a diversos colectivos que luchan por la

mejora de sus condiciones de vida. Alejandro Cussianovich, considera que dignidad, iniciativa, poder, excelencia, reconocimiento y aceptación son conceptos asociados con el ejercicio del protagonismo de niños y niñas.

Por ello, el protagonismo, definitivamente, no es sólo una propuesta conceptual sino que posee de modo inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual, que, a su vez, reclama una pedagogía e invita a un replanteamiento del status social de la infancia y de la adultez, de sus roles en la sociedad local y en concierto de los pueblos. (Cussianovich, 2001; como se cito en Giorgi, 2010, p.29).

Este concepto de protagonismo marca distancias con posiciones en las que la participación es entendida como una presencia decorativa, es más bien, una condición que trasciende y significa reconocer al niño como actor y no como mero ejecutor o consentidor de algo; el protagonismo, para ser tal, tiene que ser fecundo en el desarrollo del protagonismo con y para los otros. (Save the Children, 2004)

Otra aportación relevante que ha hecho una reflexión sobre el protagonismo es la de Ángel Gaitán quien define el protagonismo infantil como:

...el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (Gaitán, 1998 p.86; como se cito en Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p. 48)

Es importante mencionar que una de las críticas hechas al termino de protagonismo Infantil es referido como al de seleccionar niños capaces y prepararlos para que sean oradores en temas de moda y puedan presentarse en foros, organizarlos para que participen en movimientos sociales, o bien, que el protagonismo sea asociado a que los niños hagan lo que quieren sin interferencia de los adultos.

El entendimiento de los niños como sujetos sociales o actores sociales, en lugar de protagonistas de forma literal como es usado el concepto, parece ser el adecuado porque alude al papel activo que pueden tener frente a la realidad, así como a la posibilidad de opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones que les afectan, sin que equívocamente se les considere como los actores principales en la orquestación del orden social.

El protagonismo de la infancia no sólo es entendido como una propuesta teórica inspirada en el quehacer social y político de los niños o en los procesos y esfuerzos de organizar sus aspiraciones y esperanzas, sino más bien, en un camino válido para alcanzar un futuro diferente para la infancia. Sin embargo, no todas las formas de “participación” involucran el reconocimiento de los niños como agentes sociales y por lo tanto resulta importante reconocer los diferentes tipos y características en que se puede presentar.

2.3 Tipos y niveles de participación infantil

Roger Hart en su libro “La participación de los niños en el desarrollo sostenible” (2001), describe gráfica y textualmente los niveles de participación infantil que se pueden encontrar; sin embargo, de los ocho niveles de participación que reconoce, sólo da el calificativo de genuinos a los últimos cuatro. El ordenamiento que realiza de estos niveles es conocido como la “escalera de la participación” y es de los modelos más difundidos y aceptados para evaluar el nivel de participación infantil. Los tres primeros niveles son entendidos como niveles no participativos y son:

- a) Manipulación. El proceso no se comparte con los niños y por lo general se utilizan sus voces para transmitir mensajes de los adultos.
- b) Decoración o escaparate. La decoración se produce cuando se “utiliza” a la infancia para fortalecer intereses de manera relativamente indirecta. Por ejemplo, se da en aquellas ocasiones en las que se reparten camisetas a niños y niñas sobre alguna causa y ellos las usan para cantar o bailar en algún evento como actos benéficos, desfiles o para defender determinadas causas, sin que estos estén informados del para qué de su presencia.
- c) Participación simbólica o apariencia. En este nivel se da a los niños y niñas la posibilidad de expresarse pero en realidad su opinión tiene poca o ninguna incidencia sobre el tema, sobre el estilo de comunicarlo o sobre sus propias opiniones.

Patricia del Pilar Horna (2006, citado en Giorgi, 2010) realiza un análisis de los mitos sobre la participación de niños y niñas efectuando aportes coincidentes con los de Hart, en el sentido de identificar “falsas ideas” que sostienen pseudo participaciones. Entre los mencionados mitos señala:

- La presencia física de niños, niñas o adolescentes en eventos garantiza la participación.
- Que los niños hablen en eventos es una clara muestra de participación.
- Los eventos donde se realizan juegos o dinámicas son participativos.
- Lo que dicen los niños está bien y no debe ser cuestionado.
- Los niños que no hablan no están participando.

Por lo tanto, los reales niveles de participación requieren desestructurar la concepción de los niños y niñas como seres sometidos a los deseos de los adultos para habilitarlos como sujetos reconociendo sus capacidades y derechos.

Retomando la escala ascendente propuesta por Hart llegamos a los siguientes niveles que, de acuerdo al autor, refieren ya a diferentes tipos de participación efectiva:

- d) Asignados, pero informados. Relacionado con la movilización social. En este nivel los niños y niñas comprenden las intenciones del proyecto/actividad, saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué, tienen un papel significativo, no decorativo.
- e) Consultados e informados. A veces los niños, niñas y jóvenes trabajan como consultores de los adultos de forma integral. Si el proyecto/actividad está diseñado y dirigido por los adultos pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio, para Hart estamos en un buen nivel de participación.
- f) Iniciados por los adultos, compartidas con los niños. Los proyectos a este nivel son iniciados por los adultos y la toma de decisiones se comparte entre adultos, niños, niñas y jóvenes. Se produce un cambio importante pues los niños y niñas se involucran en el proceso completo.
- g) Iniciados y dirigidos por los niños. Son los más difíciles de encontrar. Los niños se organizan solos proponiendo, dirigiendo y organizando ellos mismos una actividad sin intervención de los adultos. Cuando las condiciones son favorables se puede pensar en proyectos donde incluso los más pequeños participan cooperativamente en grandes grupos.

- h) Iniciados y dirigidos por los niños, decisiones compartidas con los adultos. Se produce cuando los niños y niñas tienen una iniciativa y los adultos les apoyan para llevarla a cabo sugiriendo formas de mejorarla. La actividad puede ser un valioso medio para que los niños aprendan sobre sí mismos observando su propio comportamiento, resolviendo sus conflictos y sugiriendo estrategias para la organización y administración del proyecto. Es un mecanismo que persigue el empoderamiento de las personas.

Otro modelo que propone criterios de medición para que los promotores puedan evaluar los avances en la participación de los niños es el que desarrolló Ángel Gaitán en 1998, a raíz de su trabajo en Guatemala. En virtud de que su trabajo apunta más directamente a la organización de grupos que incluyen no solamente a los niños, sino también a jóvenes y adultos, hay que entender las subdivisiones que hace de la *expresión, la organización y la participación infantil* bajo este parámetro. (Corona y Morfin, 2001)

Para la *participación infantil*, Gaitán propone tres indicadores básicos para evaluarla, refiriéndose a ellos como el nivel de conciencia, la capacidad de decisión y la capacidad de acción (subdivide a su vez cada uno de éstos en cuatro niveles:

- a) Conciencia. Se refiere a la capacidad de niñas, niños y adolescentes para entender el derecho de participación y su habilidad para manejar este entendimiento en las circunstancias que viven.
- Ninguna conciencia (participan obligados o por conveniencia).
 - Conciencia intuitiva (reconocen su derecho y lo incluyen en una visión que va más allá de lo local).
 - Conciencia básica (comprenden la relación entre los conocimientos y la práctica de manera crítica y analítica).
 - Conciencia profunda (se da una comprensión más amplia, la capacidad de proponer y de integrarse al proyecto de la comunidad).
- b) Decisión. Es la posibilidad de alternativas que indican una proporción del poder que tienen los niños.
- Ninguna opción (las decisiones las toman los adultos).
 - Opción única (los niños deciden si están de acuerdo o no a lo que proponen los adultos).

- Opción relativa (se les presentan variantes de una decisión tomada previamente).
 - Opciones múltiples (realmente es posible optar por varias posibilidades).
- c) Acción. Se refiere al conjunto de actividades y proyectos que han sido impulsados.
- Acción impuesta (hacen lo que los adultos dicen)
 - Acción conducida (tienen capacidad ejecutiva pero requieren apoyo de los adultos como sugerencias, explicaciones o argumentos)
 - Acción negociada (alta capacidad ejecutiva para negociar acciones con otros sectores)
 - Acción de vanguardia (introducen en sus acciones elementos innovadores en sus acciones).

En lo que respecta a la *expresión infantil*, menciona que idealmente se debe incorporar: la identidad étnica, la sensibilidad artística, creadora y los valores culturales del grupo. Propone seis indicadores para medir el avance:

- a) Sustitución (opiniones ausentes, los contenidos los elaboran los adultos)
- b) Reproducción (los adultos les dan contenidos y los capacitan en técnicas de pintura y/o actuación para que los aprendan)
- c) Interpretación (los adultos interpretan las necesidades de los niños y preparan obras teatrales, poemas, sugieren opiniones para que los niños las hagan suyas)
- d) Adecuación (los niños analizan, opinan y profundizan las propuestas de los adultos, adecuando aspectos de sus experiencias y utilizando recursos creativos propios)
- e) Expresión (ellos seleccionan, definen y diseñan las formas de manifestar sus pensamientos y sentimientos)
- f) Proyección (expresan contenidos que vienen del conocimiento profundo de su propia realidad, emiten juicios con un sello propio que los identifica y los diferencia de otros sectores)

En cuanto a la *organización infantil*, propone que ésta es la que permite que se sostenga la posibilidad de que los niños sean verdaderamente protagonistas y menciona cinco niveles de la misma:

- a) No existe organización representativa.
- b) Los niños identifican las ventajas de organizarse.

- c) Se inicia la formación de grupos representativos.
- d) Existen grupos representativos, con planes definidos y coordinaciones esporádicas con otros grupos.
- e) Se da una organización representativa a nivel municipal que se coordina con otros sectores para acciones de beneficio colectivo.

El autor, al igual que Hart, afirma que en la realidad estos niveles no se presentan necesariamente de manera progresiva, sino que puede haber saltos hacia grados de mayor o menor avance.

Por último, Jaume Trilla y Ana Novella, también realizan una división para identificar los diferentes tipos de participación y destacan cuatro formas (Garzón, Pineda y Acosta, 2004):

- a) Participación simple: Los niños y las niñas toman parte en procesos en los cuales son espectadores o ejecutantes, pero sin que hayan intervenido como sujetos en su preparación ni hayan tomado decisiones concernientes al contenido del proceso o a su desarrollo.
- b) Participación consultiva: Los niños y niñas no son simples espectadores o ejecutantes, sino que se les solicita su opinión sobre los asuntos que son importantes para ellos. Este tipo de participación alienta a los niños y niñas a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello. La forma más elemental de esta participación es solicitar la opinión de los niños y niñas sin que necesariamente esto implique ningún compromiso de hacer efectiva dicha opinión. Según los autores, las formas de participación simple y consultiva tienen siempre una cierta connotación de exterioridad. El sujeto es destinatario de una actividad o tiene opinión sobre ella, pero el proyecto está en manos de otros.
- c) Participación proyectiva: En esta no se propone a los niños y niñas como destinatarios de la acción de los adultos, sino que se les implica como actores o protagonistas en la transformación de su realidad. En este tipo de participación, el proyecto es de los niños, de manera tal que los sujetos no se limitan a ser simples usuarios, sino que se convierten en agentes. Se trata, por tanto, de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, ocurre en las diversas fases del proyecto o de la actividad. En primer término, en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño,

planificación y preparación. En tercer lugar, en la gestión, ejecución y control del proceso. Y, finalmente, en su valoración.

- d) La metaparticipación, finalmente, conllevaría el reconocimiento de las nuevas formas, mecanismos y espacios de participación que los niños y niñas van creando en su vida cotidiana. Aquí aparecen propiamente competencias ligadas a sus capacidades expresivas y dialógicas, para poder expresar sus intereses, opiniones y deseos; además de poder llegar a acuerdos, negociar y consensuar.

Los tres modelos presentados coinciden en la importancia de la conciencia o el grado de apropiación que los niños tienen en el proyecto en que participan. Los estudios psicológicos por su parte muestran que estos factores son cruciales para permitir un mayor desarrollo cognoscitivo y afectivo, tal como lo menciona Bruner y Haste (1990) en su libro *La Elaboración del Sentido. La Construcción del Mundo por el Niño*.

En la revisión que realizan Garzón, Pineda y Acosta (2004) sobre experiencias de participación infantil en Colombia, encontraron que existen diversas formas de construir la participación de niños y niñas; sin embargo, cuatro de ellas confirman el valor personal y social que resultan del trabajo e involucramiento en dichos proyectos. Estas son:

- a) El desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas. La participación infantil, busca que los niños (as) puedan construir competencias y habilidades que les permitan forjar su autoestima y un concepto apropiado de sí mismos. De esta manera podrán convertirse en agentes de sus propias acciones y tomar decisiones adecuadas a las situaciones que se les presentan. Las experiencias de participación pueden promoverse a través de la lúdica, el arte y la comunicación, abriendo paso a la capacidad de pensamiento y de reflexión del niño y el enriquecimiento de su entorno cultural, lo cual complementa su acción pedagógica.
- b) El reconocimiento de los niños y las niñas como actores comunitarios. Los programas y proyectos de participación para la primera infancia tienen como objetivo primordial el de posicionar a los niños y niñas, en los entornos comunitarios, como agentes de cambio social, lo cual conduce al empoderamiento de líderes juveniles y a la toma de conciencia, por parte de los niños y niñas, de su papel como constructores del tejido social.

- c) La construcción de la autorregulación en el niño y la niña. La autorregulación se relaciona con la capacidad del niño para tomar conciencia de su realidad y reflexionar sobre ella, de modo tal que pueda dar coherencia a sus acciones.
- d) El trabajo cooperativo y la interacción entre pares. Este resulta ser un elemento central de la formación para la participación, pues sólo a partir del trabajo que realizan los niños y niñas con otros niños y niñas, cobra sentido la propia perspectiva y cobran sentido las perspectivas de los otros.

2.4 Promoción de la participación infantil en México

A partir de la entrada en vigor de la Convención de los Derechos del niño en México, se ha observado en los últimos años diversas acciones que buscan incluir las voces de la infancia, lo cual indica que se están abriendo espacios de escucha para ellos.⁹

Desde 1997, fundaciones mexicanas como: Espacios de Desarrollo Integral A.C. (EDIAC), Educación con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de calle (EDNICA), San Felipe de Jesús I.A.P, Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C. (UCIEP, A.C.), y Foro Oaxaqueño para la niñez A.C (Foni-Oaxaca), entre otras, han desarrollado una serie de acciones tendentes a incidir en las leyes relativas a la niñez, de forma que garanticen, por una parte, los derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño, y por otra, la promoción de experiencias y espacios de participación infantil junto con herramientas metodológicas que faciliten la comprensión y manejo de educadores en estos procesos. (Sánchez, 2012)

Aunado a esto, la creación de foros infantiles en 1998 y 1999; las elecciones infantiles llevadas a cabo desde 1997¹⁰ por el Instituto Federal Electoral (IFE), así como las primeras ediciones del Parlamento Infantil que celebró en el 2007 su quinta reunión en la Ciudad de

⁹ Convención de los Derechos del niño en México, adoptada y abierta a partir del 2 de septiembre de 1990 en conformidad con el artículo 49 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

¹⁰ Los objetivos de la elección infantil llevada a cabo el 6 de Julio de 1997 fueron:

- a) Difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños y las niñas.
- b) Contribuir a su reconocimiento y protección.
- c) Fomentar en los niños y las niñas el aprendizaje de los derechos y las obligaciones cívicos, para que, en su oportunidad, puedan ejercerlos y cumplirlos de manera responsable, libre, consciente e informada.
- d) Propiciar en los niños el conocimiento del valor de las elecciones como medio para expresar sus preferencias, sus propias ideas y las opiniones de los demás.
- d) Generar un espacio de participación que permita conocer la percepción y opiniones de los niños y de las niñas sobre los temas que les atañen. Para mayor información véase en la página internet www.ife.org.mx. “Educación y cultura política”. (Elizondo, Rodríguez y Fernández, 2003, pág. 68)

México y en la cual participaron 300 niños y niñas entre 10 y 12 años provenientes de todo el país, permitieron la constitución de los primeros espacios permanentes de participación de niños y niñas.

Por parte de las Universidades y en especial de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el año de 1999 se realizó el primer diplomado sobre Derechos de la Niñez organizado por el Programa Infancia y UNICEF México. A partir del mismo, se conformó una Red de Formación en Derechos y Posibilidades de la Infancia que continuó realizando diplomados dirigidos a promotores, estudiantes y profesionales dedicados al trabajo con niños y jóvenes en el D.F., Mérida, Guadalajara y Veracruz. Para el año de 2005 lograron concretar un Convenio de trabajo con la Universidad de Valencia, el Comité Español de UNICEF y la Generalitat Valenciana para trabajar paralelamente con alumnos mexicanos y españoles. En el año de 2008 se extendió este programa para poder dar un taller específico sobre el tema de Participación Infantil en la frontera norte. (Corona y Gáll, 2009)

A nivel Federal, México presentó el documento denominado “*Un México Apropiado para la infancia y la adolescencia Programa de acción 2000- 2010*” en donde se indican las estrategias, programas y acciones que se realizan a favor de la infancia con la pretensión de garantizar a las niñas, niños y adolescentes el ejercicio pleno de sus derechos así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Este Programa de acción surgió como resultado del compromiso que México adquirió en la Convención de los Derechos del niño, la Cumbre Mundial a favor de la infancia y la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la infancia, y pretende ser una base que sirva para alcanzar los objetivos internacionales de desarrollo previstos para 2015 y las metas de la Cumbre del Milenio. (Serna, P. 2005)

Actualmente la Secretaría de Educación Pública, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, el Instituto Mexicano de la Juventud, el H. Congreso de la Unión, el Instituto Federal Electoral (IFE) y finalmente UNICEF México, son las instituciones del Estado mexicano que realizan y coordinan acciones entre sí para favorecer el surgimiento de programas que promueven la participación de las niñas, niños y adolescentes.

Sin embargo y pese a estos avances, aún en muchas de estas organizaciones existe el desconocimiento de cómo dar continuidad a las propuestas realizadas por los niños, debido a

que no existen estrategias de seguimiento que permitan a niños y niñas insertarse en mecanismos de gestión frente a los adultos, pues en nuestro país, como lo describe la UNICEF, la voz infantil no siempre es escuchada ni tomada en cuenta porque aún no ha quedado claro que ver por el bienestar de la infancia no sólo implicaría brindar mejores beneficios en materia de salud, educación y vivienda, sino además, hacer válido su derecho a participar podría dotarlos de herramientas necesarias para poder expresar y opinar sobre sus intereses, preocupaciones y deseos.

La participación infantil no puede tener como objeto abstracciones o realidades que estén fuera del alcance de los niños y las niñas; resulta necesario promover experiencias que les permitan a estos intervenir dentro y con su entorno. El bagaje que poseen los niños, el hecho de estar cada día en contacto con diferentes contextos y con una diversidad de temáticas sociales, hacen que su conocimiento pueda tener la misma validez que la de cualquier adulto.

Más que enseñar la participación, como lo afirma Roger Hart, se deben promover espacios de socialización de los niños y niñas en edad infantil que promuevan su participación, que les permitan explorar y conocer su entorno de una manera segura, en relación con otros niños y niñas y con los adultos. En este contexto, los programas y proyectos de participación infantil para la primera infancia tendrían que articularse en torno a los aspectos del desarrollo de los niños y las niñas que permitirían configurar, para los distintos rangos de edad, posibilidades efectivas de participación y construcción de la ciudadanía. (Garzón, Pineda y Acosta, 2004)

2.5 Programa: Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO)

Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) es una propuesta pedagógica ideada para que maestros y alumnos de primaria, secundaria y bachillerato recorran el camino de la investigación social, a través del estudio de opinión como estrategia pedagógica; un camino que fortalece múltiples aprendizajes curriculares y el desarrollo de las competencias de participación, convivencia y vida en sociedad, ciudadanía, pensamiento científico, compromiso con la comunidad, trabajo colaborativo y manejo de información. (Instituto Paulo Montenegro, 2006)

La propuesta está basada en los siguientes principios:

- a) La educación es entendida como un derecho.
- b) Libre y voluntaria participación en el proyecto NEPSO.
- c) El trabajo se hace CON los participantes, no PARA ellos.

- d) Son necesarios la disponibilidad e interés para escuchar a los otros.
- e) El punto central del programa está en el aprendizaje.
- f) El aprendizaje se hace a partir del interés y las necesidades del grupo investigador.
- g) Es importante la experimentación: los errores son parte del proceso de aprendizaje y no deben ser sancionados o excluidos.

Desde 2007 Nielsen-IBOPE México¹¹ y Proeducación IAP¹² formaron una alianza para llevar a cabo este programa en escuelas públicas de México, en el año 2008 Nielsen-IBOPE recibió además el apoyo de la representación de la UNESCO en México a través de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO (CONALMEX) para implementar el programa en su Red de Escuelas Asociadas.

El programa se organiza en doce etapas, cada una dividida en una serie de actividades diseñadas de tal manera que los alumnos exploren sus intereses, tomen decisiones, busquen información, experimenten procesos, generen ideas, recolecten y analicen datos, comprendan conceptos y practiquen habilidades.

Como resultado, más de 2100 niños del Distrito Federal, Jalisco, Michoacán, Zacatecas Morelos y Estado de México se han visto beneficiados por este programa. En este último, los niños pertenecientes a las escuelas: Benemérito de las Américas, José Antonio Alzate, Emiliano Zapata y José Ma. Luis Mora del municipio de Chalco, han podido constatar los beneficios en la implementación de este proyecto, en especial los alumnos de 5to y 6to grado.

El proyecto NEPSO resume en su conjunto tres elementos fundamentales: la simplicidad de su planteamiento, ya que luego de una capacitación inicial este puede ser aplicado en cualquier escuela; la versatilidad, puesto que puede ser aplicado a los más variados temas, y, finalmente, la construcción colectiva del conocimiento, ya que la encuesta de opinión no es un contenido que los estudiantes memorizan, si no una herramienta con la cual van construyendo aprendizajes juntos a otros.

El trabajo que alumno y maestros desarrollan en el programa NEPSO implica, sobre todo, un proceso de construcción colectiva de conocimiento a través de la investigación, la

¹¹ Nielsen IBOPE México es una empresa dedicada a la generación de conocimiento sobre audiencias de medios de comunicación en México. Esta firma pertenece a Grupo Delphi y a la red IBOPE Internacional - AGB Nielsen Media Research con presencia en más de 40 países. Fuente en www.ibopegb.com.mx

¹² Proeducación I.A.P es una Institución de Asistencia Privada sin fines de lucro constituida en 1997. Su objetivo es contribuir a mejorar la calidad de la educación que reciben los niños en las escuelas primarias públicas a través del desarrollo integral de la comunidad educativa. Fuente en www.proeducacion.org.mx

organización y la toma de decisiones. En este sentido, cada grupo se adentra en una experiencia distinta por lo que el programa proporciona oportunidades de aprendizajes únicas e irrepetibles. A su vez, los procesos que se generan en cada uno de los participantes con esta metodología les permiten practicar habilidades y competencias relacionadas con el trabajo en equipo, el lenguaje, el pensamiento matemático y la interpretación de datos, entre otras. (Instituto Paulo Montenegro, 2006)

Para que el maestro desarrolle el programa durante el ciclo escolar y guíe a sus alumnos en el planteamiento de la resolución de un problema de su comunidad, es necesario recibir una capacitación previa acerca del programa; podrá contar con sus materiales de apoyo (manual, guía y bitácora) y del acompañamiento de especialistas en el tema. Enseguida se describe el objetivo de cada una de estas herramientas.

- a) Capacitación: Antes de la aplicación dentro del aula, los docentes reciben un taller con el objetivo de dar a conocer la relevancia de la participación infantil de acuerdo a lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño; así mismo, se pone énfasis en el beneficio pedagógico y social que adquiere la aplicación del proyecto.
- b) Manual del profesor: En él se detallan los aspectos teóricos del valor educativo de la encuesta de opinión y la forma de llevar a cabo un proceso de investigación a partir del interés de los alumnos por conocer la percepción de las personas por determinada temática social.
- c) Guía de apoyo del maestro: Aquí se describe cada uno de los 12 pasos de la metodología NEPSO; sus objetivos, materiales, sugerencias para su aplicación y las competencias que se desarrollan en los alumnos.
- d) Bitácora de campo: Es una herramienta diseñada para que se registren las experiencias, actividades y aprendizajes que se produzcan durante el proceso del programa NEPSO. Llevar un diario de lo que sucede, los pensamientos que surgen y los aprendizajes que resultan permitirá una memoria del proceso, compartir el conocimiento con otros colegas, recuperar información útil para futuras experiencias y, en general, contar con un testimonio de los logros de los alumnos.

Como se menciona, el programa NEPSO está construido por una serie de 12 pasos, los cuales se van desarrollando a lo largo del programa. Estos son los siguientes:

1. **Encuadre:** Es la introducción del programa. La actividad consiste en que los alumnos hagan acuerdos sobre las normas de convivencia para que el proyecto llegue a buen término. Con esta actividad se pretende que los niños establezcan acuerdos grupales y se comienza a promover su participación.
2. **Elección del tema:** Esta etapa del proceso se lleva a cabo a partir de que los alumnos expresan sus intereses e inquietudes y elijen un tema específico a investigar, es fundamental que los alumnos acuerden su tema de manera consensuada o mediante votación.
3. **Cualificación del tema:** Conocer lo que otras personas han estudiado y recuperar los saberes de los alumnos acerca del tema les ayudará a definir con mayor claridad qué es lo que quieren investigar. Para esto, será necesario dedicar un tiempo a hablar sobre lo que ellos saben y buscar información en diversas fuentes como libros, revistas, internet, expertos, entre otros.
4. **Proyecto de investigación:** El grupo se preguntará qué dudas sobre el tema son posibles aclarar con la realización de una encuesta, a diferencia de las dudas que se aclararon con la información documental, la plática con especialistas y la visita a un sitio específico. Los alumnos definirán con precisión una pregunta que guiará la investigación, así como los objetivos, las variables, la hipótesis, la población y la muestra con la que se trabajará.
5. **Elaboración del cuestionario:** El cuestionario es el instrumento principal para obtener datos en la investigación de opinión. Es muy importante diseñar un cuestionario que verdaderamente recoja información útil, por ello será necesario dedicar tiempo al análisis detallado de cada pregunta, a la información que proporciona, a la manera en que está redactada, al orden en que aparecerán en el cuestionario, etc. En esta etapa se les muestra a los niños los diferentes estilos de preguntas (abiertas, cerradas, sugestivas, preguntas dobles o múltiples, etc.) y se les encamina a que formulen aquellas que sean y crean convenientes para su investigación.
6. **Piloteo del cuestionario:** Permite a los alumnos observar si la información que están obteniendo es la adecuada, si las personas entienden las preguntas, cuánto tiempo se tardan en contestar el cuestionario y otros aspectos relativos al diseño. A esta acción de probar el cuestionario se le llama validar el cuestionario de investigación.

7. Trabajo de Campo: Consiste en recolectar los datos de la población muestra mediante la aplicación de cuestionarios. Respetar las características de la muestra, entrevistar al número de personas establecido y registrar cuidadosamente las respuestas que se obtengan son aspectos centrales para llegar a resultados confiables.
8. Procesamiento de datos: Aquí lo principal es ordenar la información que se obtuvo al aplicar los cuestionarios, de manera que se tenga un panorama de lo que respondieron las personas y se puedan analizar los resultados. Para ordenar la información, será necesario clasificarla y contar los tipos de respuestas obtenidas en cada pregunta. Este trabajo puede hacerse de diversas formas y usando distintas herramientas, desde las más sencillas en las que se agrupan objetos, hasta otras más complejas en las que se utilizan programas electrónicos para construir tablas y hacer cálculos especializados. Lo más importante al realizar una tabulación es que la recopilación numérica, es decir, la traducción entre las preguntas y los números que les corresponden, esté bien estructurada y sea fácil de interpretar.
9. Elaboración de gráficas: En esta etapa los alumnos visualizarán de manera gráfica los datos obtenidos durante la encuesta y conocerán diferentes maneras de elaborar gráficas de distintos tipos. Éste es un paso importante del pensamiento concreto que se manifiesta durante la elaboración de los cuestionarios, las preguntas y el trabajo de campo, a la abstracción que requiere la representación gráfica de los resultados.
10. Análisis e interpretación de resultados: El análisis e interpretación pone en juego habilidades y capacidades de los alumnos y del maestro para revisar la hipótesis planteada frente a los resultados, tales como: a) Ejercitar la elaboración de enunciados y la capacidad argumentativa; b) interpretar gráficas y tablas; c) desarrollar la habilidad para defender hipótesis; d) fomentar la discusión de ideas y percepciones frente a resultados obtenidos; e) imaginar y hacer conjeturas sobre los resultados; f) revisar formas de verificar la realidad; g) ejercitar procesos de pensamiento inductivo y deductivo; h) desarrollar el pensamiento analítico; i) desarrollar la capacidad de síntesis; j) desarrollar la habilidad de elaborar informes textuales y gráficos y; k) aprender a discutir resultados.
11. Propuestas de acción: Desde la divulgación de los resultados hasta proyectos más complejos dentro o fuera de la escuela, todas las propuestas que resulten del análisis de

resultados serán valiosas ya que se rescata la importancia de la práctica que puede tener la investigación social. Además de esto, se pone énfasis al desarrollo de capacidades relacionadas con la participación social como: Imaginar realidades diferentes, expresar opiniones sobre posibles actividades que se desprendan de los resultados de la investigación, tomar decisiones buscando el bien común, diseñar estrategias de comunicación para informar a otros sobre el trabajo realizado, que los alumnos se conciban como personas capaces de contribuir con su comunidad, distribuir tareas para llegar a una meta, identificar recursos necesarios para la realización de un proyecto e identificar los recursos con los que se cuenta.

12. Divulgación y socialización de resultados: En esta etapa los estudiantes podrán participar en otros procesos sociales, obtener reconocimiento por su trabajo, sentirse parte de sus comunidades y aportar a las mismas. Asimismo, se contribuye a fortalecer su autoestima, procesos de comunicación, ciudadanía, y toma de decisiones.

Formar al alumno para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia, para la construcción y apropiación del conocimiento, para el trabajo, y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, son finalidades fundamentales que definen los parámetros educativos señalados por la UNESCO y las propuestas de política vigentes en la mayoría de los países del Latinoamérica.

Ampliar la ciudadanía es uno de los objetivos centrales que deben orientar el trabajo pedagógico. Tal objetivo requiere el desarrollo de competencias y habilidades que permitan entender la sociedad en que se vive, no como un escenario estático, sino como una producción dinámica de la humanidad reconstruida en un proceso continuo por todos los individuos y grupos humanos. Desarrollar la ciudadanía es capacitarse, entre otras habilidades, para evaluar el sentido del mundo en que se vive, los procesos sociales y el propio papel en esos procesos.

Percibir al otro y aceptar las diferencias, es una posibilidad que se abre con la actividad de la encuesta de opinión que realizan los niños en el programa NEPSO. En el momento en que estos reflexionan sobre sus propios principios o ideas se va realizando un análisis sobre la formación de su propia identidad; sus valores, visiones del mundo y patrones de comportamiento.

Por tal motivo, la aplicación de dicho proyecto pone su mirada en la construcción de alumnos reflexivos y críticos ante las situaciones que se presentan dentro de su entorno social. El niño o niña que participe dentro de una investigación a temprana edad le permitirá de

manera vivencial experimentar su derecho a participar y no tener el concepto como un determinante aislado. La formación de dicho concepto se verá fortalecido a través del nivel de involucramiento que tenga durante el proyecto y de las aportaciones que construya y reconstruya a partir de la interacción con los otros; es decir, las representaciones que se creen a partir de ciertos esquemas y constructos sociales.

Pero ¿Cómo se forma la representación de un determinado tema o concepto?, en este caso ¿Cómo a través del programa NEPSO, se abre paso para que los niños y niñas construyan e interpreten lo que es la participación infantil? ¿Qué opinan ellos de esto?

En el siguiente capítulo se aborda el tema de representaciones sociales, con el objetivo de describir la forma en que se construyen e interpretan, y el cómo a partir del estudio de estas se puede analizar la forma en que los individuos adoptan determinada postura y le dan sentido a la realidad, lo cual servirá de base para la presente investigación.

III. Representaciones sociales

“Hay dos modos básicos de la cognición humana, el sentido común o conocimiento popular y el lenguaje; cada una de estas áreas nos provee de distintas formas de experimentar, de comunicar o derivar la composición de la realidad...”

Serge Moscovici, 1993

3.1 Antecedentes

En el devenir histórico de la teoría de las representaciones sociales se encuentra la influencia proveniente de otros autores de corte social y filosófico quienes de forma directa o indirecta fueron estructurando una línea coherente que dio origen al concepto creado por Serge Moscovici en 1961.

Johann Friedrik Herbart (1776-1841) fue uno de los primeros autores quién abordó el tema de la relación entre lo individual y lo social, es decir, entre lo psicológico y lo sociológico. Con su tesis en 1825, el individuo pasó a ser considerado en su contexto psicológico sin negarle la gran influencia ejercida por el medio social en la construcción subjetiva de la realidad (Flores, 1993, p.16; como se cito en Díaz Cervantes, 1998). Habla de la influencia de aspectos psicosociales dado que existe una analogía de funcionamiento entre la vida psíquica del individuo y la vida social, ya que los elementos y fuerzas de que se componen una y otra, y las relaciones que establecen entre ellos están sujetas a un mismo tipo de leyes. Esta idea de Herbart fue mejor desarrollada por su discípulo Gustav Adolf Lindner posteriormente.

Cuando Lindner en 1871 postula una *Vorstellungsmechanik des individuellen Bewusstsein* (mecánica de las representaciones de la conciencia individual) a la que le corresponde una *Vorstellungsmechanik des sozialen Bewusstsein* (mecánica de las representaciones de la conciencia social) aclara el paralelismo mediante el cual ciertos estados internos de la conciencia individual (representaciones) influyen e interactúan con otros estados internos. La discusión en aquella época se centraba en cierto modo a la dicotomía que se establecía entre los eventos puramente psicológicos y los hechos sociales. Con lo anterior se estaban construyendo las bases para comprender la interrelación que existe entre uno y otro, al mismo tiempo que se hacía presente la inminente relación entre la psicología y la sociología (Flores, 1994; como se cito en Díaz Cervantes, 1998)

Históricamente Durkheim (1898) es el primero en postular la noción de representaciones colectivas. En su planteamiento hizo una separación de lo social y lo individual en dos niveles:

representación colectiva y representación individual. Las representaciones colectivas se dan independientemente de los individuos, se van edificando con el paso del tiempo, hasta que se visualizan como parte de la sociedad, el colectivo las adopta y las hace convencionales (mitos, religiones, etc.); por otro lado las representaciones individuales no son generadas fortuitamente, estas se producen a través de los colectivos, sin embargo, la representación colectiva no se reduce a la representación del individuo que compone la sociedad. La Representación Colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual. (Herzlich, 1976)

Otro antecedente histórico, trata de la psicología ingenua por la que aboga Heider, debido a que fue de las primeras teorías en abogar por un pensamiento individual que no se contempla como un pensamiento ignorante. Heider es el primer psicólogo social que encuentra en el pensamiento y el conocimiento cotidiano no un pensamiento de segunda, sino un pensamiento y un conocimiento importante y fundamental en la determinación del comportamiento. En este sentido Heider retoma en el sujeto un estatus de conocedor que la psicología elitista le había privado. Su concepción de la “psicología ingenua” como elemento explicativo básico de la conducta social y de las relaciones interpersonales, situaba a la psicología social en el estudio del sentido común de las personas, sin atribuciones discriminativas previas sobre los errores, sesgos o incluso sobre la inferioridad endógena del sentido común.

Fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando en Francia se desarrolla una escuela de investigación sobre las representaciones sociales que se opone críticamente al carácter psicológico puramente individualista de las investigaciones de ese momento, específicamente a los estudios estadounidenses sobre actitudes y opiniones, y a la corriente positivista que sólo consideraba relevante aquello que se puede observar, cuantificar y reproducir experimentalmente.

Los comienzos de la teoría de las representaciones sociales está en la investigación realizada por Serge Moscovici *Psychanalyse, son Image et son Public* en 1961 sobre la difusión del psicoanálisis en la población francesa de los años 50'. La investigación se proponía, a través del análisis de contenido de la prensa y de los resultados obtenidos en una encuesta realizada a una amplia muestra de la población, conocer cómo los conceptos generados de la teoría psicoanalítica eran utilizados cotidianamente por diferentes grupos

sociales franceses. La difusión del psicoanálisis a través de los medios de comunicación había provocado el uso cotidiano de ideas provenientes del mismo, pero sin referencia a su fundamentación teórica original. Así, conceptos como represión o inconsciente, originados en la teoría psicoanalítica se transformaban en ideas de sentido común, en un conocimiento a manos cuya utilización era útil para dar sentido a la realidad y describir la conducta psicológica.

Un punto que es necesario aclarar es que el concepto de representaciones sociales de Moscovici, aunque proviene de la propuesta Durkheimiana de las representaciones colectivas, difiere en dos aspectos importantes (Echevarría, 1991)

- a) La primera diferencia es que, según Durkheim, las representaciones colectivas, equiparables a las religiosas y los mitos, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. Por contra, las representaciones sociales son generadas por sujetos sociales. De hecho, la utilización que hace Durkheim se refiere fundamentalmente al análisis de las culturas primitivas. Esta diferencia es fundamental, puesto que como ha subrayado Ibañez (1988) nada más erróneo que confundir lo colectivo con lo social. Lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, sea social o no. Lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen ciertos elementos.
- b) La segunda diferencia es que el concepto de representaciones colectivas de Durkheim implica una reproducción de la idea social. Por contra, la noción de representación, en la teoría de las representaciones sociales, es concebida como una producción y una elaboración de carácter social sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía Durkheim.

Es así como Moscovici en su deseo de enfocar el estudio de los procesos cognitivos desde una perspectiva psicosocial, propone un cambio en la unidad de análisis de la psicología social cognitiva, cuya atención debe centrarse, no en los procesos cognitivos individuales sino en las formas de conocimiento grupales, socialmente compartidas y recreadas en el curso de las conversaciones cotidianas, de donde resulta su dimensión no solo cognitiva, sino también simbólica.

3.2 Concepto de las representaciones sociales

En 1966, Berger y Luckman, dos sociólogos del conocimiento, publican una obra que desde su inicio propone una tesis breve pero de gran alcance “La realidad se constituye socialmente y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (Berger y Luckman, 1968). Para estos autores la relatividad contextual del conocimiento es una característica fundamental de la generación social de la realidad y por ello los procesos fundamentales que analizan en su construcción hacen referencia a las formas en las que el conocimiento se objetiva, institucionaliza y legitima socialmente de manera que permite la dialéctica individuo/ sociedad.

Es evidente que inicialmente Moscovici no podía conocer el trabajo de Berger y Luckman, pero si es cierto que entre la primera edición de su obra inicial de las representaciones sociales en 1961 y la segunda edición en 1976, no sólo está impregnada de las ideas de estos autores, si no que aparecen referenciados en varias ocasiones. Lo que el trabajo de Berger y Luckman aporta a la generación de una teoría de las representaciones sociales son tres elementos fundamentales: (Echevarría, 1991)

- a) El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento, más que ser productor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con otros objetos sociales que conocemos.
- b) Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
- c) La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismo en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra.

Estos tres elementos constituyen un sedimento fundamental para la teoría de las representaciones sociales, puesto que se trata de reivindicar un tipo de aproximación al conocimiento de sentido común que considere seriamente su carácter productor más reproductor, la naturaleza social más que individual de esa producción y su función significativa. En el estudio que daría origen a la teoría de las representaciones sociales, Serge Moscovici (1986) menciona que las representaciones sociales son un conjunto de sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Un corpus organizado de conocimientos y una

de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Al contrario de cualquier planteamiento cognitivo estricto las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden colectivamente el mundo social, se encuentra en el continuo e incesante intercambio entre individuos que explican la vida cotidiana, que permite conocer y comunicar. Por tanto, un medio entre los individuos y entre los sujetos y objetos. De esta manera no puede desligarse el carácter simbólico de las representaciones sociales, porque se reduciría a unas estructuras cognitivas más, y al mismo tiempo, tampoco puede olvidarse su carácter cognitivo, porque se subestimaría la adquisición de conocimientos que suponen.

Otra definición que también se podría ocupar para definir a las representaciones sociales es la dada por Denise Jodelet (1989) “Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con una orientación práctica y concurriendo a la construcción de la realidad común a un conjunto social” (Como se cito en Echevarría, 1991, p. 261)

En esta definición, los aspectos más importantes remiten a la concepción de sistemas de pensamiento que relacionan a las personas con el mundo y con los demás, a los procesos que permiten interpretar y reconstruir significativamente la realidad, a los fenómenos cognitivos que aportan direcciones afectivas, normativas y prácticas y organizan la comunicación social y, finalmente dotan a los objetos de particularidad simbólica que le es propia en los grupos sociales. En este último sentido, las representaciones sociales constituyen una forma de expresión que refleja identidades individuales y sociales. Por lo tanto, las representaciones sociales pueden variar de un grupo a otro, depende fundamentalmente de aspectos relacionados con las categorías sociales de los grupos, los valores, la posición social, la experiencia, el contexto cultural, histórico y social de los grupos tal como lo señala Jodelet:

Las representaciones sociales se vinculan a sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos o culturales, a un estado de conocimiento científico, como a la condición social y a la esfera de la experiencia previa y afectiva de los individuos (Jodelet, 1991; como se cito en Morales, 1994, p 76)

De acuerdo a lo anterior, se podría concluir que las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permite interpretar

lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; como categorías que nos permiten clasificar circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que se tiene contacto continuo y tienen un carácter de colectivo que existe independientemente de los individuos particulares que los utilizan. (Jodelet, 1986; citado en Ibañez, 2001).

A fin de sistematizar y resumir los principales aspectos a considerar en la noción de representación social tendremos que:

- a) Conceptualizar las representaciones sociales quiere decir que están siempre referida a un objeto. No hay representaciones en abstracto. La representación para ser social siempre es representación de algo.
- b) Las representaciones sociales adquieren formas de modelos que se superponen a los objetos, los hacen visibles y legibles e implican elementos lingüísticos, conductuales o materiales.
- c) Las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, que conduce a preguntarse por los marcos sociales de su génesis y por su función social en la relación con los otros en la vida cotidiana.
- d) Las representaciones sociales mantienen una relación de simbolización e interpretación de los objetos. Resulta por tanto de una actividad constructora de la realidad (simbolización) y también de una actividad expresiva (interpretación).

En este sentido, numerosos autores enfatizan el lenguaje como un elemento estrechamente vinculado a la noción de representación, al ser el centro no sólo de la experiencia psicológica, sino también de la interacción social. El lenguaje es el primer sistema simbólico que posee una sociedad y el medio por el que nos es posible librarnos de la sumisión del aquí y el ahora y hacer presentes significados pasados como anticipar futuros (Farr, 1983). En este punto podríamos citar por ejemplo a Vigostsky, quien afirma que tanto el funcionamiento mental individual como los procesos de comunicación se encuentran semióticamente mediados, siendo el lenguaje el principal de estos “mediadores semióticos”. En consecuencia, al ser el lenguaje una construcción eminentemente social, los procesos y contenidos psicológicos individuales adquieren también este innegable carácter social. En este sentido, el lenguaje puede ser considerado como el punto de conexión entre lo individual y lo social, precisamente el lugar en el que las representaciones sociales pretenden situarse. Como menciona Wertsch (1988) “...por una parte, las practicas semióticas particulares (...) reflejan y ayudan a

construir entornos socioculturales; por otra, configuran la génesis del funcionamiento mental individual” (p. 35).

Desde este punto de vista la representación social se conceptualiza como un elemento de mediación situado en un espacio simbólico e intersubjetivo. El uso del lenguaje conlleva la interiorización de ciertas relaciones y covariaciones entre símbolos, que por sí solo puede hacer que se compartan y se difundan ciertos cuerpos de conocimiento implícitos. Así el lenguaje, como instrumento de comunicación, es el principal medio para (re) construir conocimientos en entornos microsociales.

3.3 Estructura, formación y construcción de las representaciones.

Para Moscovici (1975), la estructura de las representaciones sociales deben ser analizadas a partir de tres grandes dimensiones: la información (el contenido), el campo de la representación (la estructura) y la actitud (positiva o negativa) en relación con el objeto de la representación social.

La *información* se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social. Así también remite a la suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad, más o menos estereotipada, trivial u original. (Moscovici, 1975).

El *campo de representación* se refiere a la manera en que está organizado el conocimiento que forma parte de la representación, estructura y relaciones jerárquicas. El centro de representación y componente más original e importante es el llamado núcleo figurativo, que constituye la imagen o el modelo icónico que sintetiza los significados y relaciones asociadas al objeto.

La *Actitud* permite detectar la tendencia y la orientación general valorativa que adopta la representación. Es importante señalar que la dimensión actitudinal se refiere aquí a una dimensión puramente evaluativa o afectiva si se prefiere, y que se establecen importantes diferencias con el concepto de actitud que se utiliza en psicología social. Para Moscovici es la dimensión genéticamente primera. Aparece incluso cuando la representación social está poco estructurada o no existe como tal, como un campo de representación poco definido y un contenido informativo pobre. De esta manera, se puede tomar partido, y de hecho se hace aún a veces sin tener muy claro de lo que se está hablando.

El análisis tridimensional de las representaciones sociales tiene dos ventajas importantes. Por una parte permite detectar su estructura, su tendencia evaluativa, los contenidos concretos sobre los que se articula, etc.; y por otra parte ofrece la posibilidad de analizar los grupos sociales en función de esas características. Permite ver en qué medida las representaciones de los grupos se asientan sobre unos o sobre otros contenidos, se articulan sobre qué cantidad y calidad de información se orientan en una dirección determinada. No obstante, debe tenerse en cuenta que en esta estructura tridimensional, la consideración de los elementos de información, campo de representación y actitud, está referida únicamente a la búsqueda de una solución operativa para el análisis de las representaciones sociales, no es que las representaciones sociales “tengan” o “posean”, en sí mismas, estas tres dimensiones, sino que para el estudio de las representaciones, en ciertas ocasiones, esta caracterización puede resultar operativa.

Por otro lado, es necesario aclarar que no todo el conocimiento social se organiza en torno a las representaciones sociales ni todos los objetos que se aparecen como sociales han de tener su representación social en todos los grupos. Así, es posible que ciertos grupos o colectivos posean una representación social de un determinado objeto mientras otros mantengan sólo un concepto difuso de actitudes y opiniones aisladas o ni siquiera eso (Moscovici, 1975).

Según Herzlich (1976) existe una serie de condiciones para que un determinado grupo o colectivo social elabore o mantenga una representación social de un determinado objeto como puede ser la *focalización* del grupo o colectivo hacia el objeto, es decir, que éste aparezca como relevante para el grupo, que éste se interese e implique en él o lo que esta autora denomina como *presión a la inferencia*, es decir, la necesidad pragmática de comunicar acerca del objeto en cuestión y dar respuesta a los problemas que plantea.

Páez (1987) añade que la sociedad actual, en la que se nos bombardea constantemente con información, que tiende a la diversificación, especialización y complejidad del saber, favorece el pensamiento con base en representaciones sociales, no en vano Moscovici (1985) piensa que todos estos factores, unidos al poder y difusión de los medios de comunicación social, hacen de nuestro tiempo “*La era de las representaciones sociales*”.

En cuanto al proceso de formación, Moscovici lo divide en dos fases dialécticamente enfrentadas, mediante las que lo social forja la representación y luego esta, a su vez, modifica

la vida y realidad social de los individuos y el grupo. Estas fases son: la objetivización y el anclaje.

La objetivación es el proceso mediante el cual se materializa un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas. La objetivación reconstituye el objeto entre lo que no es familiar para poder controlarlo. Este proceso a su vez se divide en tres fases:

- a) Selección y descontextualización. Esta es la primer fase del proceso imaginante. Unas informaciones concretas son seleccionadas y fuera del contexto en que aparecían pueden ser reorganizadas, pero para ello es necesario extraer el objeto del espacio en que se presenta.
- b) Formación de un esquema figurativo. Corresponde a la fase en la que la información seleccionada es estructurada y organizada en un esquema que está formado por las imágenes que reproducen visiblemente la estructura conceptual. El esquema figurativo es un modelo que ordena las informaciones de forma coherente y estructurada.
- c) Naturalización. Los elementos que componen el esquema figurativo aparecen como elementos de realidad y los conceptos se convierten en categorías sociales de lenguaje. Con la naturalización, cosificación u ontologización los conceptos se transforman en cosas que permiten ordenar los acontecimientos, de manera que lo que es abstracto se muestra concreto.

El proceso de objetivación permite a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente. Por ejemplo, para expresar la idea de lo divino, se puede recurrir a la iconografía propia a las religiones dominantes en el medio cultural a la que se pertenece, o a la religión que se profesa. En el dominio de la política, la idea de democracia puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana.

El anclaje, proporciona una funcionalidad y una significancia social a la representación social, al esquema objetivado. El anclaje introduce las representaciones sociales entre grupos, y una significación familiar para comparar e interpretar. Así el anclaje convierte las representaciones en códigos de interpretación, y finalmente en acción. Al mismo tiempo este proceso es el que permite cimentar nuevas representaciones sobre otras preexistentes en una continua labor reconstructiva de la realidad. En otras palabras, se refiere a cómo se dota de

significado a la representación social y pasa a formar parte del sistema cognitivo preexistente. Según Jodelet este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema tanto de una parte como de otra. (Moscovici, 1985).

Según esta misma autora, el anclaje articula claramente al menos dos de las funciones que cumplen las representaciones sociales y que hemos visto en páginas anteriores:

- a) Permite que lo no familiar se transforme definitivamente en familiar, en conocido y por ello representado cognitivamente, representación que servirá para dar sentido y realidad a la parcela a la que se refiere y como marco de interpretación de posteriores fenómenos relacionados.
- b) Permite que la representación social actúe como orientadora de posteriores comportamientos del individuo, tanto a nivel individual como grupal.

En su estudio clásico sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, Moscovici (1979) muestra los mecanismos por los que distintos grupos de la sociedad francesa anclan al psicoanálisis en sus sistemas creencias, intereses e ideologías propias. De esta forma, el psicoanálisis, su práctica terapéutica, en tanto que concepto novedoso, es asimilado con el acto de la confesión religiosa; el lenguaje psicoanalítico pasa a formar parte del vocabulario corriente para explicar comportamientos y emociones propias y ajenas. Es frecuente encontrar frases hechas en las que es claro que la referencia psicoanalítica se integra al sentido común: “te traicionó el inconsciente”, “tal persona se puso histérica”, “fulano tiene un complejo de Edipo muy desarrollado”, etc.

Así pues, anclar implica enraizar dentro de las coordenadas de pensamiento la nueva representación social, lo que no sólo supone aumentar el bagaje representacional, sino también transformar hasta cierto punto el anterior sistema de pensamiento para compatibilizarlo con la nueva representación. El sentido y la posición de los otros objetos se modifica (Páez, 1987).

Por último, la interrogante sobre cómo las representaciones sociales se activan psicológicamente en los individuos o qué rasgos adopta la génesis de los conceptos individuales respecto a las representaciones sociales ha dado lugar a numerosas discusiones y replanteamientos entre las diferentes posturas genéticas y constructivistas

Castorina y Lenzi (2000) a través de una compilación de investigaciones sobre la adquisición de los conocimientos infantiles, demuestran que las representaciones sociales

forman parte del proceso epistémico que orienta el conocimiento social de los niños. Para Castorina la teoría de las representaciones sociales ha estado vinculada en su origen con dos pensadores mayores de la psicología del desarrollo, por un lado se encuentra la teoría de Vigotsky con su tesis sobre la socialización de la vida psicológica y el rol jugado por la cultura en la constitución de los fenómenos psíquicos superiores y, por otra parte, la teoría Piagetiana y su preocupación en la transformación de los conocimientos y sobre todo su tesis constructivista de la interacción del objeto lo cual influyó decisivamente en el fundador de la psicología de las representaciones sociales, Moscovici. (Castorina, Barreiro, Clemente, 2005, como se cito en Castorina, 2008). De acuerdo con este autor, la concepción de representaciones sociales supone una perspectiva genética, ya que la estructura de cualquier representación social es una construcción, y por lo tanto es un proceso de desarrollo, por lo que dicha perspectiva se puedes describir como una psicología social genética.

En el libro *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Castorina, 2003) Duveen y Loyd describe tres procesos los cuales permiten captar la complejidad de las representaciones sociales y las trasformaciones que giran entorno a este concepto.

Estos procesos son:

- a) Sociogénesis. A través de este se generan las representaciones sociales. La sociogénesis se produce en el tiempo, de modo que aún cuando se investigue las representaciones sociales en un momento determinado, la descripción resultante debe considerarse desde una perspectiva diacrónica, pues la sociogénesis pone de evidencia la dimensión histórica de estas.
- b) Ontogénesis. Moscovici sostiene que la sociedad en la que los niños nacen en una sociedad “pensante” y las representaciones son las que constituyen el entorno pensante para el niño. Al desarrollar la competencia para participar como actores en esta sociedad, los niños pueden adquirir el acceso a las representaciones sociales de su comunidad. La ontogénesis no está limitada a la infancia, sino que puede producirse cada vez que los individuos, niños o adultos, se involucren con nuevas representaciones que le permitan participar en la vida de un grupo. El proceso ontogénético es un proceso mediante el cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y, al hacerlo, elaboran identidades sociales concretas. La

influencia que ejercen las representaciones sociales sobre los individuos puede asumir diferentes formas. Algunas imponen una obligación imperativa de adoptar una identidad social en particular. Por ejemplo las representaciones de género o etnicidad. Aquí los individuos se ven obligados a construir una identidad acorde a lo que ellas prescriben. En otros, la influencia de las representaciones es de tipo contractual y no imperativo: un individuo que se integra a un grupo social establece el contrato de adoptar una determinada identidad social, es decir, de interpretar el mundo en términos de sus respectivas categorías, por ejemplo, una postura ideológica.

- c) Microgénesis: El tercer aspecto genético de las representaciones sociales aparece en la interacción social, en la cual los individuos se encuentran, hablan, debaten, resuelven conflictos, es decir, se comunican entre sí. En las interacciones sociales se evocan las representaciones sociales a través de las identidades sociales que se ponen en juego en la interacción entre los individuos. Durante las interacciones sociales los participantes pueden llegar a adoptar diferentes posiciones de las que tenían al comienzo y, en este sentido, la microgénesis es siempre un proceso de cambio. La interacción social es el espacio en el cual intervienen los procesos de influencia social pues estas pueden llevar a los participantes a cambios estructurales en sus representaciones sociales. Estos cambios pueden constituir transformaciones ontogénicas en el desarrollo de las representaciones en determinados sujetos, pero también pueden resultar transformaciones sociogénicas que llevan a la reestructuración de las representaciones sociales.

Con lo anterior se concluye que tanto la sociogénesis como la ontogénesis son consecuencia de los procesos microgenéticos. Por lo tanto, la microgenesis constituye un verdadero motor para las transformaciones genéticas de las representaciones sociales. No obstante, aunque los procesos microgenéticos lleven a transformaciones ontogénicas, las representaciones sociales de una comunidad probablemente no recibirán influencias de los niños y niñas, debido al escaso dominio que ejercen estos sobre las representaciones de la misma. En este caso se produce una ontogénesis sin sociogénesis, una situación que es un rasgo característico de la niñez, dada la escasa influencia que ejercen los niños sobre las representaciones de su comunidad

3. 4 Función de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales, tales como han sido elaboradas en la tradición de investigación inaugurada por Moscovici, concuerdan con las perspectivas adoptadas en las ciencias sociales a raíz de propiedades consideradas como adquiridas: las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (Jodelet, 2000)

Teniendo en cuenta estas características, es posible considerar que las representaciones hacen parte de esos "instrumentos mentales" que mencionan los historiadores, y pueden ser colocadas en la categoría de las "mediaciones simbólicas" de las que habla Vygotsky. Las cuestiones que se plantean entonces remiten no solamente a las modalidades de elaboración de las producciones mentales sociales, sino también a la forma en que intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales, para generar efectos sociales.

De acuerdo a Jean Claude Abric (2001) se puede resumir que las principales funciones de las representaciones sociales son:

- a) Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.

El saber práctico de sentido común- como le llama Moscovici- permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhiere, es decir, las representaciones sociales permiten que los individuos conviertan una realidad extraña o desconocida en una realidad familiar. Esto se debe a que al producir nuevas formas de explicar la realidad, se crean esquemas que se renuevan una y otra vez, utilizando los esquemas previos; de esta manera los individuos tienen una información y actitud del medio social en el que se encuentran.

- b) Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos:

Una de las tareas de las representaciones sociales es la conformación de las identidades individuales y sociales, así como la expresión y configuración de los grupos. Esto es, cuando un grupo comparte un repertorio común de representaciones sociales, es cuando surge entre sus integrantes la toma de conciencia de pertenecer a un colectivo pues sitúa a los individuos y a los grupos en el campo social. Esta función identitaria de las representaciones les da un lugar primordial en los procesos de comparación social.

- c) Función de orientación: conduce los comportamientos y las prácticas.

Las representaciones sociales orientan la acción social. A partir de las representaciones los individuos toman una postura hacia determinados hechos sociales. Las representaciones generan y producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar, y orientarse en su medio social. Define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

- d) Funciones justificadoras: permite justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Las representaciones sociales intervienen también luego de la acción, y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una misma situación o en consideración a sus colegas, es otras palabras, las representaciones permiten justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

De manera específica, en lo que se refiere a la función de las representaciones sociales en los grupos se encuentra lo siguiente (Echevarría, 1999):

- a) En un plano intragrupal, las representaciones sociales constituyen el sistema de pensamiento compartido por los miembros de un grupo para establecer un marco de referencia sociocognitivo de interpretación y reconstrucción de la realidad que legitima, en última instancia, el conocimiento aceptado y las formas de pensar correctas para el grupo. Analizar las representaciones sociales conduce a estudiar no sólo cómo los grupos sociales elaboran un conjunto de creencias ante los objetos significativos para los grupos, sino también a analizar los procesos y los mecanismos

que validan y legitiman un saber de sentido común que para un grupo constituye una forma de nombrar, clasificar, conceptualizar, valorar, y enfrentarse a los objetos.

- b) En un plano intergrupar, Doise (1979) al proponer su teoría de la diferenciación categorial, establece un nexo importante entre las representaciones sociales y la forma en que los grupos se relacionan entre sí. Según este autor, el nivel de las representaciones sociales es uno de los elementos integrantes de la diferenciación entre los grupos, ya que esta diferenciación no podría entenderse recurriendo exclusivamente a explicar cómo los grupos sociales tienden a discriminar en su comportamiento y a efectuar discriminaciones evaluativas. Es necesario yuxtaponer un nivel de representación en los otros niveles de las relaciones intergrupales para comprender la forma en que los grupos sociales generan un conocimiento de si mismo frente a otros grupos que les diferencia positivamente, y les dota de significatividad y sentido en la vida cotidiana, que les proporciona su “razón de ser” naturalizada en la vida cotidiana.

Como se observa, las funciones de las representaciones sociales son complejas, pero al mismo tiempo son indispensables para movilizar a la gente, para permitirse representar el futuro, y también para crear vínculos, puesto que hay algo puesto en común en los pensamientos, los sentimientos y el intercambio conversacional.

En la vida cotidiana se da la construcción de la realidad por medio de la socialización; todas las personas tienen la necesidad de interactuar de diversas maneras con la gente que se encuentra a su alrededor, y para que se dé esta, la principal manera de hacerlo es a través de lenguaje, con este los individuos se manifiestan, ya sea a través de imágenes, sonidos o códigos; así se van dando significados que los grupos e individuos van construyendo simbólicamente, viéndose plasmados y reflejados en valores, costumbres, prácticas cotidianas, etc. En la conversación de la vida diaria se da el juego entre lo que se escucha en la radio, la televisión, y lo que se lee en los periódicos y revistas, es decir, lo que dicen los expertos, a los que Moscovici (1988) lo llamo universo reificado, y lo que se dice en la calle, lo que se platica con los vecinos, amistades y familiares llamado universo consensual. Ambas partes se combinan y el colectivo le asigna su propio sentido y le confiere códigos, resultando así, la construcción de un lenguaje familiar. (Ojeda, 1999)

La representación social no es un reflejo de la realidad, las representaciones sociales aparecen como resultado de procesos simbólicos que están en la base del carácter compartido de las prácticas sociales; no son construcciones abstractas, sino producidas por personas en relación a otras. Para Jovchelovitch (2008), la teoría de las representaciones sociales debe ser comprendida como psicología de los saberes sociales y, además de eso, como una teoría respecto de cómo nuevos saberes se organizan y toman su forma en el tejido social. De este modo, el estudio de diferentes representaciones no se hace sólo para que podamos comprender cómo determinado fenómeno se constituye en saber sino, además, para entender la manera en que este saber tiene impacto sobre las prácticas sociales y en los desdoblamientos de ese proceso. (Mori y González, 2010)

IV.-Método

La presente investigación acerca de las representaciones sociales sobre participación infantil surgió a partir de la experiencia obtenida dentro del programa Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) con niños y niñas de 5° grado de primaria en el Estado de México. Conocer las representaciones que giran alrededor de este concepto responde a la necesidad de saber la manera en cómo significan e interpretan en su vida los niños y niñas la participación infantil, pues muchas de las acciones que se proyectan pensando en fomentar la participación de niños y niñas, se hacen a través de los conocimientos tanto científicos como de sentido común generados por adultos, haciendo caso omiso, la perspectiva que de la misma tienen sus propios protagonistas.

4.1 Pregunta de investigación

¿Cómo significan e interpretan, a partir de las representaciones sociales, la participación infantil los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) pertenecientes a escuelas públicas del Estado de México?

4.2 Objetivo general

Conocer, a partir de las representaciones sociales, la forma en que significan e interpretan la participación infantil los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) pertenecientes a escuelas públicas del Estado de México.

4.3 Objetivos específicos

- Identificar los significados de participación infantil de niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO).
- Conocer las situaciones en las que los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) consideran podrían ejercer su derecho a participar.
- Conocer la opinión que tienen los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) respecto al reconocimiento de su derecho a participar.

4.4 Tipo de estudio

Es una investigación cualitativa ya que este tipo de estudio se enfoca a comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños) acerca de los fenómenos que los rodean, profundiza en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Se considera un estudio tipo exploratorio-descriptivo; lo primero porque se busco obtener una primera aproximación al fenómeno de las representaciones sociales sobre participación infantil y descriptivo porque se analizo las características importantes de dicho fenómeno como significados, interpretaciones y opiniones.

4.5 Muestra

La muestra fue categoría casos-tipo (no probabilística) y estuvo conformada por 24 niños (10 hombres y 14 mujeres) de entre 10 y 11 años, ambos sexos, que cursaban el 6to grado de primaria.

Los criterios de inclusión para la muestra fueron:

- Pertenecer a alguna de las escuelas primarias públicas: José Antonio Alzate, José Ma. Luis Mora, Emiliano Zapata o Benemérito de las Américas del municipio de Chalco, Estado de México.
- Haber participado y concluido el programa Nuestra Pregunta Escuela Pregunta su Opinión durante el ciclo escolar 2012-2013.
- Haber asistido como representante al 7º encuentro anual del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión.
- Contar con la firma de la carta de consentimiento informado por parte de los padres de familia y/o tutores.

4.6 Técnica de recolección de datos

Grupo focal.

El grupo focal es una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. (Álvarez, 2003)

La guía de tópicos o temáticas que se eligió para este estudio fue semiestructurada debido a que este tipo de guía tiene la cualidad de ser flexible y permite agregar cuestionamientos por parte del moderador si así lo considera necesario. La guía final estuvo conformada por once tópicos los cuales sirvieron de apoyo para guiar la sesión (Ver apéndice 2).

4.7 Escenario

Las escuelas primarias públicas participantes fueron: José Antonio Alzate, José Ma. Luis Mora, Emiliano Zapata y Benemérito de las Américas. Estas escuelas fueron elegidas debido a que forman parte de las escuelas apoyadas por la empresa Nielsen Ibope y la institución Proeducación IAP, quienes en conjunto con la supervisión escolar P215 del municipio de Chalco, Estado de México, buscan fortalecer la mejora en la educación pública a través de proyectos pedagógicos innovadores tal como lo es el programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO).

La aplicación de los grupos focales fue llevada a cabo dentro la biblioteca escolar de cada estancia educativa con previa autorización de las autoridades correspondientes. Dichos espacios eran de fácil acceso para los participantes y contaban con ventilación, luz y asientos para cada uno de ellos.

4.8 Procedimiento

Antes de llevar a cabo la aplicación de los grupos focales se solicitó la autorización de maestros de grupo, directores y supervisor de zona de las estancias educativas correspondientes. A cada uno de estos se les presento el proyecto y una vez aprobado se solicitó también el permiso de los padres de familia de los niños y niñas que habían sido detectados para los diferentes grupos focales; se les hizo entrega de una carta de consentimiento informado y se les aplico un estudio socioeconómico con el fin de recabar datos que previeran de información para detectar el contexto y las condiciones específicas de los participantes. (Ver Apéndice 3 y 4)

Una vez concluido dicho proceso se continuó con la aplicación de una prueba piloto a un grupo focal para conocer si tanto la guía de tópicos como las condiciones del lugar eran adecuadas. Al finalizar la prueba se realizaron algunos ajustes a la guía pasando de 15 a 11 tópicos debido a que algunas preguntas resultaban repetitivas o poco claras para los participantes.

Posterior a esto, se aplicó la técnica de grupo focal a cuatro grupos diferentes de 6º grado de primaria pertenecientes a las escuelas primarias públicas: Benemérito de las Américas, José Antonio Alzate, Emiliano Zapata y José Ma. Luis Mora, ubicadas en el municipio de Chalco, Estado de México.

Cada grupo participante estuvo conformado por seis niños entre 10 y 11 años que habían participado en el programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) durante el ciclo escolar 2012-2013. Los grupos focales fueron grabados para el análisis de su contenido (no incluye video, sólo audio) y se contó con la presencia de una moderadora quien dirigía las preguntas además de un asistente quien llevo a cabo la instalación del equipo y fungió como observador para la toma de notas. Al final de cada sesión se le solicito a cada grupo focal realizar un cartel alusivo al tema de participación infantil como parte de la dinámica de cierre; cada sesión tuvo una duración de hora y media.

Una vez concluido este proceso se realizó el concentrado de los datos obtenidos de los estudios socioeconómicos hechos a padres de familia, la transcripción total de cada sesión de los diferentes grupos focales y la integración de las notas de observación.

Para el análisis de la información se llevó a cabo la técnica de análisis de contenido por categorías y subcategorías. Las primeras se consideran de tipo apriorísticas pues surgieron con base en los objetivos específicos y a partir de la guía de tópicos creada para los grupos focales; las segundas fueron obtenidas a través de las respuestas de los diferentes grupos de acuerdo con su frecuencia e intensidad.

En las tablas 2, 3 y 4 se muestra por objetivo específico la manera en que quedaron divididas las categorías, así como los tópicos que dan respuesta a cada una de ellas.

Tabla 2. Categorías y tópicos del primer objetivo

| Objetivo Específico | Categorías | Subcategorías | Tópicos |
|--|------------------------------------|------------------|--|
| 1.-Identificar los significados de participación infantil de niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO). | Ideas | Dar una opinión | 1.- Cuando les digo la palabra "Participación Infantil ¿Qué creen que significa o que imágenes les viene a la mente? |
| | | Pertenenencia | |
| | | Convivencia | |
| | | Levantar la mano | |
| | Involucrados | Edad | 2.- ¿Quiénes estarían involucrados en la participación infantil? |
| | | Características | |
| | Característica de la participación | Voluntaria | 3.- ¿Cuándo los niños participan esto debe de ser un acto obligatorio o voluntario? |
| | | Obligatoria | |
| | Fuentes de información | Escuela-maestros | 4.- ¿En dónde o de quién han obtenido información sobre participación infantil? |
| | | Hogar-padres | |

| Tabla 3. Categorías y tópicos del segundo objetivo | | | |
|---|------------|---|---|
| Objetivo Especifico | Categorías | Subcategorías | Tópicos |
| 2- Conocer las situaciones en las que niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) consideran podrían ejercer su derecho a participar | Familia | Elección de comida | 7.- ¿En qué tipo de situaciones podrían participar ustedes dentro de la familia? ¿De qué manera lo participarían? |
| | | Actividades recreativas | |
| | | Realización de quehaceres domésticos | |
| | | Resolución de problemas en la dinámica familiar | |
| | Escuela | Proyectos de colaboración y solidaridad | 8.- ¿En qué tipo de situaciones podrían participar ustedes dentro de la escuela? ¿De qué manera lo participarían? |
| | | Organización de convivios | |
| | | Limpieza y decoración de la escuela | |
| | | Planeación de contenidos. | |
| | Comunidad | Limpieza y decoración de las calles | 9.- ¿En qué tipo de situaciones podrían participar ustedes dentro de su comunidad? ¿De qué manera lo participarían? |
| | | Seguridad y bienestar comunitario | |
| | | Organización de convivios | |
| | | Apoyo a las personas con capacidades diferentes o vulnerables | |
| | | Servicios públicos para la comunidad | |

Tabla 4. Categorías y tópicos del tercer objetivo

| Objetivo Específico | Categorías | Subcategorías | Tópicos |
|---|--|---------------|--|
| 3.- Conocer la opinión que tienen los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) respecto al reconocimiento de su derecho a participar. | Reconocimiento de su derecho desde si mismos | Opinión | 6.- ¿Qué piensan de que los niños y niñas tengan derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela, la familia y la comunidad? 10.- ¿Cómo se sintieron a partir de su participación en el programa NEPSO? ¿Cuál fue su experiencia? |
| | | Beneficios | |
| | Reconocimiento de su derecho desde los adultos | Opinión | 5.- ¿Consideran que los adultos toman en cuenta la opinión de los niños y niñas? 11.- ¿Qué mensaje le darías a las personas adultas respecto al derecho de niños y niñas a participar? |
| | | Propuestas | |

4.9 Resultados

Tanto la entrevista guía como las notas de observación (Ver apéndice 5) sirvieron de base para poner énfasis en los tópicos que daban respuesta a las categorías propuestas, a su vez, cada una de estas fue dividida en diferentes subcategorías las cuales fueron obtenidas por su nivel de frecuencia e intensidad.

En cada categoría y subcategoría se colocó algunos fragmentos de las respuestas dadas por los participantes con el fin de ilustrar la información obtenida. Sin embargo, para no exponer los nombres reales de los participantes, estos fueron codificados de acuerdo con su presentación durante la entrevista más las siglas de la escuela de la cual provenían. Ejemplo: Participante uno de la escuela Emiliano Zapata (P1EZ)

Codificación de participantes:

Participante uno: P1

Participante dos: P2

Participante tres: P3

Participante cuatro: P4

Participante cinco: P5

Participante seis: P6

Codificación por escuela:

Emiliano Zapata: EZ

José Antonio Alzate: JAA

José Ma. Luis Mora: JMLM

Benemérito de las Américas: BA

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Objetivo 1: Identificar los significados de participación infantil de niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO).

Categoría 1: Ideas

En esta categoría se busco aquellos referentes lingüísticos que utilizan los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) para definir el concepto de participación infantil.

La primer subcategoría encontrada y, la cual sobresalió en los distintos grupos focales, fue que la participación significa: **Dar una opinión**. Los participantes hacen mención a esto tomando como referencia cuando alguien les pregunta algo o ellos mismos desean expresar sus ideas o sentimientos.

“... si tu das tu opinión, una opinión de hacer algo o un comentario de lo que sea, eso es participar, yo pienso” (P2JA)

“Es la opinión importante que tienen que expresar los niños” (P6JMLM)

“Dar una opinión cuando te lanzan por decir una pregunta, en algunas cosas dar lo que tu propones o sientes” (P3BA)

“Yo pienso que participación infantil, es cuando los niños están con los más grandes, aún así solos hacen algo, opinan, hablan...” (PIEZ)

Dentro del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) uno de los objetivos principales es que el niño exprese su opinión sobre las actividades a realizar durante el proyecto, además de generar procesos de análisis y reflexión a partir del tema de interés. Esto se ve reflejado en los diferentes comentarios y la manera en que los niños y niñas del programa asumen dicho concepto.

Es importante mencionar que esta subcategoría se relaciona con uno de los componentes de la participación descritos por la Convención de los Derechos del Niño, en específico, con el artículo 12 donde se menciona lo siguiente: *Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.*

La segunda subcategoría se refiere a: **Pertenencia**. Los niños y niñas hacen referencia que la participación es una acción que los hace sentirse “parte de algo”. Desde este punto, dicho concepto se relaciona con la definición etimológica más simple de la participación que es “tomar parte”.

Dentro del proyecto NEPSO se busca que los niños adquieran y compartan tanto conocimientos como habilidades a través de la interacción con otros, pues esto les permite tejer una red de apoyo que los hace sentirse parte del programa y de su comunidad.

“Participar es estar en algo, por decir, este...necesitas para que te conozcan participar, estar involucrado en algo bueno” (P5JA)

“Me suena como estar en algo, cuando nosotros queremos hablar en esa como tipo junta o lo que sea, algo...eso es participar” (P5JA)

“...por ejemplo, puedes participar ayudando a alguna actividad para hacer algo bueno en tu escuela o tu colonia” (P5BA)

La tercer subcategoría es: **Convivencia**. Aquí los participantes ven a la participación como una forma de relacionarse con los demás y aprender nuevas cosas, lo cual resulta para ellos una acción positiva.

“Participar es convivir, o sea, participar en los trabajos, convivir con los demás y así” (P4EZ)

“Pues es como que te den la oportunidad de asistir a un lugar y convivir con los demás o hacer alguna cosa” (P6EZ)

“Participar para mí es mucho porque podemos aprender nuevas cosas y convivir con la gente” (P3JMLM)

Dentro de la definición del artículo 15 de la Convención de los Derechos del Niño se expresa de manera general este derecho: *Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.*

Lo anterior se puede ejemplificar dentro del proyecto NEPSO cuando los niños ejecutan acciones en conjunto para poder realizar su tema de investigación, más aún, cuando se trata de definir el tema de interés y la planeación de las diferentes propuestas de acción. En estos dos puntos el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y convivencia se ven fortalecidos por dicha dinámica.

La última subcategoría encontrada fue: **Levantar la mano**. Esta asociación que realizan los niños y niñas del programa NEPSO se puede explicar por la forma en que estos han llevado a cabo sus aportaciones dentro del salón de clases; dicha conducta ha quedado instalada como una norma de convivencia durante su formación académica y, por ende, es vista como una acción poder expresarse.

“....como en el salón siempre hacemos, que levantar la mano para decir lo que nosotros pensamos que es, si el maestro nos pregunta algo y alguien levanta la mano cuando tiene su respuesta, eso para mí es participar” (P6JA)

“Pues participación para mí significa que debemos levantar la mano o escoger algo o no sé, para participar, bueno, si queremos hablar, tenemos que levantar la mano, eso se llama participar” (P3JMLM)

Categoría 2: Involucrados.

En esta categoría se busco conocer a las personas que se encuentran inmersas en el concepto de participación infantil. A partir de las respuestas dadas por los participantes se encontró que todos coinciden en que son los niños quienes estarían involucrados, refiriéndose en género a ambos sexos. Sin embargo, a partir de esta respuesta se obtuvieron dos subcategorías: una relacionada con la edad en que los niños y niñas podrían ejercer su derecho a participar y otra a las características personales con las cuales deberían contar para poder hacerlo.

En la subcategoría **edad** algunos participantes cuando hablan de niños agregan el calificativo de “chiquitos o pequeños”.

“Niños menores ¿no?, es como una participación de lo que pueda los niños chiquitos” (P3JAA)

“... la participación infantil, los niños más chiquitos, infantil de infancia...” (P1JMLM)

“Significa que participan niños, infantil significa de niños pequeños” (P2BA)

En este punto se encuentra cierta dificultad para definir el rango de edad en que los niños y niñas podrían ejercer su derecho a participar, pues la mayoría coincide en edades que están antes de la adolescencia siendo sólo una participante quien expone sería hasta los 18 años.

“Yo pienso que infantil es de infancia o sea que desde pequeños, por ejemplo desde el año, la infancia mucha gente dice que termina hasta los 10 años, o sea que de 10, eso es un promedio de infantil, es lo que yo pienso” (P2JMLM)

“...es que empieza la adolescencia desde los 13 o 14, empieza la adolescencia, entonces es menor de esa edad para que pueda ser una participación infantil” (P4EZ).

“De 5 años en adelante, bueno de 5 a 10 u 11 años” (P2EZ)

“Bueno, más o menos no se sabe cuando un niño puede empezar a hablar, puede ser desde los dos, un año o así hasta que dejemos de ser niños, a los 18” (P5JMLM)

En la subcategoría **características** la mayoría de los participantes coincide en que no existe un perfil en particular por parte de los niños y niñas para poder participar, pues todos tienen el mismo derecho a expresar sus opiniones y darse a conocer con los otros sin limitaciones.

“Todos tienen derecho a opinar, todos somos iguales” (P5BA)

“...todos tenemos la misma libertad de tener una participación en cada...en cada opinión o en cada trabajo” (P1EZ)

“Todos pueden participar porque no importa su edad, sino que expresen lo que piensan” (P4BA)

“Pues como en la equidad de género, para ambos sexos, para participar no se requiere ser el niño más guapo o la niña más bonita, sino que todos tenemos los mismos derechos de participar, sea que seamos altos, seamos chaparritos, todos somos iguales, pero a la vez diferentes” (P2JMLM)

En este punto sólo tres participantes exponen que entre las características que deberían cubrir aquellos niños que desean emitir una opinión se encuentra: **un nivel de comprensión para entender preguntas y un conocimiento sobre el tema o actividad que se realiza.**

“Todos tenemos una opinión, pero si ellos no lo manejan exactamente no van a poder opinar”
(PIBA)

“...deben entender las preguntas no van a contestar como dijo no sé quién, que cuenta cuando comienzan a hablar, porque pueden empezar a hablar rápido pero no saben que significa la pregunta” (PIJMLM)

“...tienen que empezar a comprender para hacer preguntas, que los niños comprendan de que se habla y así puedan participar” (P4EZ)

En este punto, los participantes que hacen estos comentarios toman como referencia su participación dentro del programa NEPSO y hacen alusión a las características que cubrieron algunos de sus compañeros o ellos mismos durante su investigación.

Categoría 3: Característica de la participación.

En esta categoría se propuso conocer la percepción que tienen los niños y niñas respecto a si su derecho a participar es un acto obligatorio o voluntario.

La mayoría de los participantes coincide en que la participación es un acto **voluntario**, lo que fue explicado por ellos mismos, como la libertad de escoger si desean o no opinar o estar dentro de una actividad.

“Por decir, la gente puede expresar varias cosas, lo que siente y lo que piensa, pero alguien no lo puede forzar a decir, o... obligarlo a decir lo que la otra persona quiere” (P3BA)

“Yo digo que es voluntario ¿no?, porque si la persona tiene una opinión y la quiere expresar a los demás, pues puede hacerlo” (P5EZ)

“Voluntario, porque si hablamos de infantil, el niño puede opinar si él quiere, pero si no, nadie lo puede obligar” (P2BA)

“Yo digo que es voluntario porque pus no te pueden obligar a algo que no quieres hacer y pues voluntario, por ejemplo, si no sabes algo puedes consultar con adultos” (P1EZ).

Sólo una de los participantes de los diferentes grupos focales opino que la participación dentro del contexto escolar debería ser un acto **obligatorio**; toma como ejemplo la forma en que los niños realizan sus aportaciones dentro del salón de clases o la forma en que estos trabajan en equipo. Considera que los profesores pueden tener mejores opciones y hacer participar a los niños sería una forma de mostrar su interés por ellos.

“Los maestros muchas veces cuando hacen preguntas y los niños no quieren participar pues está mal porque les pregunta porque los quiere escuchar y ver si aprendieron y si están trabajando, ahí si deberían obligarlos” (P4EZ)

Categoría 4: Fuentes de información.

En este rubro se buscó a las personas y/o lugares de los cuales los niños(as) han obtenido información sobre su derecho a participar con el objetivo de conocer los puntos de referencia para la construcción y asimilación de dicho concepto.

La primera subcategoría encontrada fue: **Escuela/maestros**. La mayoría de los niños hace mención de que, dentro de la escuela, los profesores son quienes les han brindado información sobre su derecho a participar y les han hecho hincapié sobre la importancia de expresar sus opiniones.

Los medios que los profesores utilizan para mostrar a los niños y niñas sus derechos han sido documentales, libros o revistas. La acción específica de participar la llevan a cabo dentro del salón de clases a través de sus aportaciones así como en el involucramiento dentro de otras actividades.

“A mí me han dado información en la escuela, el maestro, porque nos ha dicho que no importa, por ejemplo, si opinamos, que no importa que la opinión sea mala o incorrecta y que todos estamos aquí para aprender” (P5BA)

“Me lo ha dicho el maestro, que hay que participar porque nuestra participación es valiosa, aunque no sea correcta o buena, sigue siendo valiosa” (P6BA)

“...mis maestros me han hablado sobre los derechos que tengo en la escuela, en la casa o en la calle” (P5EZ)

La segunda categoría es el binomio: **Casa/padres**. Aquí de igual manera los participantes mencionaron que dentro de su hogar son los padres quienes motivan a que estos participen y mencionan lo siguiente:

“E: ¿Qué te han dicho en casa?”

P: Me han dicho que tengo también que participar porque mi palabra es importante para decir algo...” (P2JMLM)

“En casa también nos han enseñado los padres, también, nos han dicho que si en algo no estamos de acuerdo podemos decir nuestra opinión o en algo en que sí estemos de acuerdo igual” (P4JMLM)

“Mi papá me dice a veces, como él es policía, dice que luego hay gente que necesita participar en lo que quiere decir y todo eso” (P5JAA)

Cuando a los participantes se les pregunto sobre algún medio de comunicación en donde hayan visto información referente a su derecho a participar, sólo una escuela hizo mención sobre el uso de **internet**.

“... en internet yo he visto que todos somos iguales, así seamos discapacitados o no, tenemos los mismos derechos y obligaciones...” (P2EZ)

“... nadie me los puede prohibir (sus derechos) porque son la ley y aparte lo he leído en línea....” (P5EZ)

Objetivo 2.- Conocer las situaciones en las que los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) consideran podrían ejercer su derecho a participar.

El objetivo del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) es que los niños y niñas adquieran herramientas pedagógicas útiles y, a su vez, se apropien de su papel como sujetos sociales y poseedores de derechos. Un punto crucial del proyecto es que a partir de la experiencia obtenida los niños y niñas trasladen los conocimientos adquiridos a sus diferentes contextos y se empoderen para ejercer su derecho a ser escuchados. Por tal motivo, con el fin de conocer y analizar las situaciones en que los niños y niñas consideran podrían ejercer su derecho a participar se eligieron los tres escenarios básicos que marca el Instituto Interamericano de Niño, la Niña y el adolescente (IIN). Estos escenarios son: la familia como estancia básica de socialización; la escuela, como centro de aprendizaje de los derechos, y el espacio público como promotor de la participación y ciudadanía.

Categoría 1: Familia

La familia es un contexto de suma importancia pues de este núcleo se desprenden la mayoría de los valores, creencias o comportamientos que los niños tienen frente a los demás. La familia se considera como el primer espacio socializador de todo ser humano y, por ende, es el espacio encargado de facilitar o no los procesos de opinión, expresión, resolución de problemas etc.

Por tal motivo, las situaciones en la que los niños y niñas mencionan les gustaría tener una mayor participación son:

Subcategoría: Elección de comida.

Los comentarios de los niños estuvieron encaminados hacia la selección de la comida de acuerdo con los gustos y preferencias de los integrantes de la familia y no sólo a partir de la

decisión de una persona. Consideran importante participar dentro de esta actividad expresando alternativas de consumo y apoyando a la realización de la misma.

“...dentro de la casa apoyando por ejemplo ¿Qué es lo que vamos a consumir en el día?, por ejemplo, si mamá ya dice algo pero a mí no me gusta entonces tampoco es decirle ‘yo no quiero eso, yo no voy a comer y a ver qué me haces a mí’ sino que comer, por ejemplo, decirle ‘qué te parece si mañana haces eso y ahorita haces algo que nos guste a todos’ ¿no?” (P2JMLM)

“Por ejemplo en la comida podría ser si uno quiere irse a comer mole con pollo, otro caldo de pollo o así diferentes cositas que se vayan turnando ¿no?, día a día, primero mole y después así” (P2EZ)

“... si te preguntan en la casa ¿Qué vamos a comer? Y si están decidiendo algo así que no nos gusta puedes dar tu opinión y sirve que hasta cambien de respuesta y a todos les guste” (P3EZ)

Subcategoría: Actividades recreativas (vacaciones, salidas, juegos o convivios)

Aquí los niños expresaron les gustaría dar su opinión de los lugares que visitarán en vacaciones o en su caso ofrecer alternativas, así mismo, desean brindar su apoyo para la organización de salidas, juegos o convivios familiares.

“...en los convivios que entre familias hacen a veces, como por ejemplo, las fiestas patrias, en las ofrendas, en Enero que se vienen los Reyes magos o en Diciembre qué es lo que se va a poner” (P6JAA)

“Así como decía mi compañera que en las vacaciones tu quieres ir a un lugar y tus hermanos y tus papás no quieren ir a ese lugar porque es mucho gasto y sale más presupuesto, entonces tienes que dar la opinión de un lugar más barato...” (P5EZ)

“...cuando vienen las vacaciones, pues tus papás te preguntan a donde quieres ir y pues tu ya das tu opinión y la toman en cuenta y ya se decide el lugar a donde se va a ir “(P6EZ)

Subcategoría: Realización de quehaceres domésticos.

Los niños proponen acciones para la división de las tareas domesticas basadas en la colaboración y democracia; dejan entrever su deseo por apoyar en la realización de estas actividades sin ser obligados o presionados por su padres.

“... en los quehaceres de la casa tú no quieres hacer una cosa y tu hermano tampoco, entonces se la tienen que dividir entre los dos para poder quedar de acuerdo ¿no?” (P5EZ)

“Sobre los quehaceres de la casa, podemos ponernos de acuerdo de quien va a hacer esto, quien va a hacer lo otro” (P5JAA)

“Cómo por ejemplo, podemos participar en casa ayudándole a nuestra mamá, pues haciendo las tareas de la casa, por decir, lavar los trastes, barrer, este...escombrar tu cuarto, y pues ya estoy apoyando, estoy participando para que mi mamá ya no se canse mucho” (P5JMLM)

Subcategoría: Resolución de problemas en la dinámica familiar.

Los participantes se reconocieron a sí mismos como parte importante para la resolución de un conflicto o problema familiar; exponen les gustaría, no sólo ser escuchados por sus padres o familiares, sino que sus propuestas sean tomadas en cuenta.

“...a veces nuestros padres y nuestros familiares están peleando, nosotros le decimos que ya paren porque no es bueno pelearse... aunque a veces no nos hacen caso” (P5BA)

“Haz de cuenta cuando nuestros padres se están peleando, dicen ‘ustedes no se metan, ustedes qué saben de esto’ y sí sabemos y podemos decir muchas cosas” (P6BA)

“En situaciones familiares...o cuando hay un problema de que se van a separar nuestros tíos o algo así” (P6JMLM)

Categoría 2: Escuela.

La escuela al igual que el hogar conforma un contexto educador en donde no sólo son adquiridos conocimientos pedagógicos, sino además, representa un lugar en donde se construye en gran medida la identidad como individuo y como ciudadano.

Los participantes de esta investigación proponen las siguientes situaciones para poder ejercer su derecho a participar.

Subcategoría: Proyectos de colaboración y solidaridad.

Los participantes expresaron su deseo por implementar programas que apoyen a su comunidad y en donde ellos puedan intervenir de manera activa en pro de los demás. Entre los proyectos que mencionaron se encuentran: “Diseña el cambio” el cual es desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y el programa “Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión” (NEPSO) desarrollado por Nielsen Ibope y Proeducación I.A.P. Además de esto, exponen les gustaría apoyar a sus compañeros de la escuela en la adquisición de aprendizajes curriculares, o bien, llevar a cabo acciones que les permita mejorar la convivencia escolar.

E: ¿En qué tipo de situaciones podrían ustedes participar dentro de la escuela?

“...enseñando a respetar a nuestros compañeros de primero, porque luego hay compañeros ‘abusadillos’ y corren y pasan a tirar a los niños de primero” (P6BA)

“...como mi compañera lo decía, en proyectos, aquí hubo una de Diseña el cambio, dabas tu opinión de qué querías escoger y había muchas y ganó la de “Huerto escolar” para nuestra escuela” (P2EZ)

“También podemos participar de manera voluntaria nosotros sabiendo que un compañero nuevo no puede, no tiene la suficiente comprensión de algún tema, nosotros podemos aconsejarle de la investigación en proyectos, en temas...” (P2JMLM)

“Como en el proyecto, bueno cuando tu nos dijiste de NEPSO, nos reunimos por equipo y cada quien hizo su tema y bueno, pues después ya se fueron eliminando una por una y ya después de lo que quedaron se hicieron por votación y todos dieron su opinión de qué, o sea, cuál se quedaría y se eligió el cáncer para nuestra colonia” (P3EZ)

Subcategoría: Organización de convivios o eventos sociales.

Los niños descartaron su papel como sujetos pasivos o receptores e hicieron énfasis en su derecho para intervenir en la toma de decisiones para la organización de eventos o convivios en los cuales participen. Expresaron que de esta manera se sentirían involucrados y tomados en cuenta por los demás.

“Bueno sí, en organizaciones de cumpleaños o así, puedes dar tu opinión para hacer algo, darle una sorpresa o no sé darle un regalo, pero entre todos cooperándose” (P5EZ)

“Es como dice mi compañero que cuando hacemos los convivios, pues preguntamos qué queremos comer y ya pus cada quien da su opinión de lo que queremos y ya se va a votación y elegimos lo que queremos comer” (P6EZ)

“Es importante que los maestros también tomen en cuenta la decisión de los niños porque hay veces que por decir, el maestros nos dice que queremos bailar y le damos nuestra opinión y nos toma en cuenta”(P5JAA)

Subcategoría: Limpieza y decoración de la escuela.

Los niños exponen su interés por tomar parte en los asuntos que se relacionan con el cuidado físico de su escuela debido a que consideran varias de las decisiones sólo son tomadas por el director o profesores sin considerar que ellos también forman parte de ella.

“De la escuela como...apoyar haciendo el aseo, o las cosas importantes que necesita la escuela como otro salón, como ahorita que van a construir un nuevo salón...” (P6BA)

“En el caso de la escuela como decía mi compañera con los juegos que están pintados en el suelo ya no tienen pintura entonces podemos dar nuestra opinión para que nuestros papás o

nosotros mismos nos cooperemos para pintar los juegos y así los niños de primero, bueno todos los niños, puedan jugar ahí” (P5EZ)

“Podemos participar en actividades como la limpieza del patio, de las jardineras, como cuando pintan las escuelas” (P2BA)

Subcategoría: Planeación de contenidos.

Los comentarios aquí expuestos se dirigieron hacia que los alumnos desean brindar su punto de vista respecto a los diferentes contenidos curriculares; mostraron interés por proponer estrategias para la mejora en la planeación de algunas actividades para que estas resulten atractivas y con mayor alcance para todos.

“...en lo que nos dicen los maestros de lo que piensan y nosotros también les podemos decir a ellos qué poner o hacer algo” (P6JAA)

“...que nuestro director tome una decisión de las actividades que vamos a tener en la escuela pero si nos pide nuestra opinión o la de nuestros maestros pues ellos darán su opinión y el director bueno puede cambiar hasta de respuesta porque viendo las opiniones de los demás pus ya pueden mejorar ” (P2EZ)

“...pues así en proyectos de pongámosle actividades ¿no? algo de español, puede ser algo en grupo y ya todos empiezan a dar ideas y ya todos participan...” (P4EZ)

Categoría 3: Comunidad.

La inserción de los niños a la comunidad abre la pauta para fomentar en ellos la adquisición y transmisión tanto de la herencia cultural como del valor que significa pertenecer a una sociedad. De este modo, las situaciones en las que los niños y niñas participen dentro de su comunidad constituyen en sí una oportunidad para que estos ejerzan su papel como sujetos sociales.

Las situaciones que los niños de esta investigación proponen podrían participar son:

Subcategoría: Limpieza y decoración de las calles.

Los participantes de las diferentes escuelas han observado que la falta de limpieza en las calles o coladeras ha desencadenado ciertos problemas en su comunidad como las inundaciones. Por tal motivo, plantean la organización de campañas de reciclaje o pláticas que muestren las consecuencias de tirar basura para así crear una mayor consciencia en las personas. Así mismo, manifestaron su interés por brindar su opinión en actividades que tienen que ver con el arreglo de las calles o avenidas cuando surge alguna celebración (temporada navideña, fiestas patrias, etc.)

ya que consideran su participación como importante para este tipo de situaciones pues forman parte de la comunidad.

“Hay veces que las calles se adornan cuando es navidad, días festivos, podemos opinar en cómo vamos a pintar, cómo vamos a poner los adornos colgados...” (P2JAA)

“Teniendo limpias las calles y cuando pase la basura echarla para que no contamine y se vea bonita nuestra comunidad, pues aquí vivimos” (P3BA)

“Por ejemplo hay una campaña que es cada año y que se llama creo ‘Cuidemos nuestro planeta’, algo así, es de una hormiguita, según es un programa del canal 12 de azteca y siempre a mi comunidad nos dan playeras y así, por lo regular somos más los niños... los adultos también ayudan pero para que nosotros también contribuyamos a esa causa, por ejemplo, recogemos la basura, la echamos en bolsas y tenemos que clasificar la basura, por decir luego hay cáscaras de frutas tiradas y así y, pues esas las ponemos en bolsas y por decir latas, botellas, eso lo ponemos en otra bolsa y así y, lo vamos a vender a un depósito”(P5JMLM)

Subcategoría: Seguridad y bienestar comunitario.

Los niños expresaron su interés por intervenir en acciones encaminadas a prevenir o disminuir riesgos de seguridad tal como robo o cualquier otro tipo de delito que afectará la integridad de algún miembro de la colonia o de ellos mismos. Consideran que la falta de información no les permite estar al tanto y desconocen tanto los peligros que existen como las acciones de resguardo que podría llevarse a cabo, por lo tanto, creen que la unión entre todos los miembros de la comunidad podría ser una alternativa para prevenir dichas situaciones.

“Pongámosles, hay una comunidad que roban mucho ¿no? y ya das tu opinión, pues pongan o hay que cooperar para poner una alarma y pues así o este o pues así turnarnos por si escuchan algo llamar luego luego a la policía o este, pues así varias ideas” (P4EZ)

“Bueno nosotros damos nuestra opinión de bueno, supuestamente en una comunidad este el problema es el robo ¿no? o así la drogadicción, y se da a la tarea de que si alguien ve que se están drogando o robando una tienda bueno hay que llamar a la policía ¿no?, este si nadie ve y yo veo, puedo llamar a la policía inmediatamente...” (P3EZ)

“Es importante que nos tomen en cuenta para saber las forma en la que debemos cuidarnos, porque luego nos dicen sólo que no salgamos pero no nos dicen bien por qué” (P6JMLM)

Subcategoría: Organización de convivios.

Los niños consideran que la convivencia entre los habitantes de la comunidad permite mayor unión y armonía entre ellos, por lo cual, proponen organizarse cuando deseen celebrar alguna fecha simbólica como las fiestas patrias o posadas en Navidad. Así mismo, delegar actividades específicas entre cada miembro con el fin de que la mayor parte de la comunidad esté involucrada.

“También por si queremos, yo tengo una amiga que si queremos hacer una kermes o algo pues en mi comunidad si rompemos la piñata y se apoyan, por ejemplo has de cuenta el otro año dijeron ‘tú vas a comprar la piñata, tú el ponche, o tú las tostadas’ y así...” (P2JMLM)

“Por decir en las calles, todas las calles se pueden poner de acuerdo y si es una posada y la ves que le toca a mi calle, toda la calle se pone de acuerdo y ya dicen ‘a ti te toca una piñata’ así se ponen todos de acuerdo” (P1JMLM)

Subcategoría: Apoyo a las personas con capacidades diferentes o vulnerables.

Los niños mencionaron podrían apoyar a las personas que cuentan con capacidades diferentes o vulnerables a través de acciones donde se fomente la colaboración y solidaridad hacia ellos, esto, con el fin de hacerlos sentir como personas de respeto y valor.

“También podríamos ayudar a personas menos capacitadas que nosotros a cruzar la carretera o discapacitadas con problemas de sus pies a ayudarlos a pasar por cualquier camino” (P1BA)

“También para ayudar a las personas como cuando una persona de tu comunidad o que vive en tu localidad está discapacitada y por ejemplo en el caso de que no haya, están muy altas las banquetas, también podemos opinar nosotros de cómo las podíamos hacer” (P6JAA)

“...si nosotros opinamos ‘hay que dar más comida a los niños de la calle’ y los adultos no quieren por beneficio de los niños, pueden los niños opinar para que, bueno un grupo de niños se pueda juntar para dar su opinión y la pueden respetar”. (PIEZ)

Subcategoría: Servicios públicos para la comunidad.

Los niños(as) consideran que la gente de una comunidad se debería organizar para buscar los servicios que les proporcione las condiciones necesarias para vivir (luz, agua, pavimentación) así como también, llevar a cabo acciones para el cuidado de las mismas.

“Al igual podríamos ayudar a nuestra sociedad a ahorrar la electricidad y haciendo que nuestras familias o nuestra comunidad paguen menos en la luz...” (P1BA)

“Por ejemplo, yo tengo una vecina que tiene como 12 años y no tiene mucho ella que armo una junta vecinal para convocar a los vecinos para que hiciéramos algo de la pavimentación, para

que fuéramos a la presidencia municipal para que nos pusieran nuestro pavimento porque nosotros cada año hacemos eso de la limpieza y pues por lo regular mi calle es la que está más limpia y las otras ya las pavimentaron y hasta los del gobierno tuvieron que mandar a alguien para limpiar la calle y nosotros tenemos limpia nuestra calle” (P6JMLM)

“En la comunidad hay unas personas que desperdician el agua y nosotros podíamos ayudar ahorrando el agua y poniendo letreros de que no lo hagan” (P4BA)

A partir de los comentarios hasta aquí expuestos se puede deducir que los participantes cuentan con herramientas para poder hacer válido su derecho a participar a través de la expresión de sus ideas; muestran actitudes de colaboración y solidaridad para con otros, ofrecen alternativas, se organizan y manifiestan interés por apoyar en la ejecución de tareas o metas.

Objetivo 3.- Conocer la opinión que tienen los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) respecto al reconocimiento de su derecho a participar.

Categoría 1: Reconocimiento del derecho a participar desde sí mismos.

En esta categoría sobre la opinión de los niños respecto al reconocimiento de su derecho a participar se tuvo el fin de contar con un primer acercamiento sobre la manera en que estos perciben su derecho, lo que implicó llevarlo a la práctica y la forma en que los niños y niñas perciben la postura de los adultos ante el reconocimiento del mismo.

Subcategoría: Opinión

Todos los participantes mencionaron que es importante tomar en cuenta su opinión para resolver algún problema o llevar a cabo propuestas para mejorar las condiciones tanto físicas como de convivencia dentro de la escuela, la familia o su comunidad. Así mismo, perciben su participación como un derecho inalienable el cual se encuentra respaldado por autoridades y, por ende, debería ser respetado por los adultos.

“Los niños pueden opinar porque tienen derecho, ellos pueden decir lo que opinan de lo que se está tomando en cuenta en la escuela, por ejemplo, si un maestro dice que va a poner una biblioteca los niños pueden opinar sobre lo que puede tener una biblioteca; aparte de libros, puede tener juegos, puede tener lugares donde sentarse... simplemente pueden opinar” (P6JAA)

“Que es bueno que los niños aprendan a participar en su escuela, casa o comunidad para que cuando sean ya grandes sepan en que pueden ayudar” (P5BA)

“A mi parecer me gusta la idea de que podamos nosotros opinar y nuestros papás o maestros no quieran decidir tampoco todo ...nosotros tenemos derecho a opinar...”(P2JMLM).

Sin embargo, a pesar de que reconocen su opinión como importante para la toma de decisiones dentro de su escuela, comunidad o familia, hacen énfasis en que en determinadas situaciones deberán mantenerse al margen, pues hay circunstancias en donde solo algunas personas están de manera específica involucradas.

“Bueno también puede haber algunos casos en los que tú no te puedes meter porque son asuntos privados y tu puedes llegar como dicen de ‘mosca’ y empezaste a decir cosas que no son y vas a estar combinando el asunto con los asuntos de los adultos” (P5EZ)

“Los adultos en algunos casos no deben de valorar las opiniones de los niños porque por ejemplo en una pelea, los papás ponen un castigo, si nosotros valoramos esa participación les estaríamos enseñando cosas malas a los niños”(P3JAA)

“...puede que los papás si sea bueno que decidan por nosotros algunas veces porque por ejemplo, luego nadamas nos queremos ir a una escuela porque está el amiguito más grande y así y luego pues los papás saben que no es una buena opción y pues porque de la secundaria depende nuestro futuro, después la preparatoria y nuestra carrera” (P5JMLM)

Subcategoría: Beneficios

Los participantes mencionan que el poder ejercer su derecho a participar los hizo sentirse libres y seguros tanto con sus pares como con las demás personas. Así mismo, participar significó una oportunidad para adquirir mayores conocimientos y, a su vez, ser reconocidos y escuchados.

“Yo me sentí más segura que antes en las exposiciones porque cuando exponía me daba un poco de nervios y siento que fue muy importante exponer a los demás compañeros para que se dieran cuenta que no tienen que hacer el Bullying y respetar a los compañeros.” (P6BA)

“Me sentí más segura y quería compartir nuestro tema con otros, por ejemplo algunos grupos expusieron sobre Facebook y nos dieron ejemplos así de que hay que cambiar la contraseña y nosotros queríamos que vieran cómo era nuestra comunidad” (P3JMLM)

“...nosotros queríamos dar a conocer nuestro tema, los problemas que surgen(bueno la comunidad de mis compañeros porque yo no vivo aquí) y pues dar a conocer esa situación de que la mayoría de la gente no cuenta con un empleo fijo o no tiene empleo” (P6JMLM)

“Yo también me sentí feliz porque me escucharon y escuchamos nosotros a diferentes personas...” (P2EZ)

Los comentarios aquí expuestos hacen referencia a cuando los niños al finalizar su investigación presentaron a su comunidad y a otras escuelas los resultados obtenidos de su investigación. Para ellos esta etapa fue una de las más representativas debido a que convivieron, analizaron y compartieron con otros niños, maestros y padres de familia su tema de investigación así como las propuestas de acción para mejorar la problemática detectada dentro su comunidad. Por último, es importante mencionar que de los 24 niños y niñas participantes sólo 2 habían participado en algún proyecto comunitario y, que dentro de los estudios socioeconómicos realizados a padres de familia, la mayoría reporto haber observado cambios de actitud y de desempeño académico, pues los niños y niñas se mostraban seguros, comprometidos y entusiastas al sentirse parte de un proyecto a favor de su comunidad.

Categoría 2: Reconocimiento del derecho a participar desde los adultos.

Reconocer el derecho que tienen los niños y niñas a participar no ha sido una labor fácil. Pocos son los espacios y situaciones en las que estos pueden intervenir debido a la visión adultocentrista que gira alrededor de ellos. Por tal motivo, en esta categoría se pretendió conocer lo que los participantes del programa NEPSO piensan de los adultos y las propuestas que surgen a partir de lo que han observado. .

Subcategoría: Opinión.

Los participantes comentaron que sólo algunos adultos toman en cuenta su opinión, por ejemplo sus padres o maestros, aunque no en todos los casos. La mayoría de las personas omiten su punto de vista por considerarlos personas poco aptas y no les permiten interferir en diversos asuntos; en caso de que exista la oportunidad de expresar su opinión, mencionan que los adultos solo suelen escuchar o hacer valida la opinión de aquellos niños o niñas a quienes consideran con mayores capacidades o habilidades, lo cual consideran es poco equitativo e injusto.

“Bueno como dice mi compañera P4, si no luego prefieren a los más... puede decirse a los más inteligentes y dejan a los que casi no saben y prefieren decidir la opinión... luego los papás de los hijos más grandes y dejan a los menores atrás y eso nos es justo ¿no? porque estas invadiendo su derecho de opinar” (P5EZ)

“Yo pienso que como dice mi compañera P2JAA, yo pienso que sí algunas personas nos les interesan las opiniones de los niños, ¿por qué?, porque digamos que algunas personas no les interesan los niños ¡Ah, esta opinión de este niño es muy mala!, como qué mejor tomo mi opinión y las hacemos y yo pienso que aunque no tomen nuestras decisiones,

por lo menos que las respeten y que tomen alguna parte en cuenta de nosotros, o sea de nuestra opinión” (P6JAA)

“Cómo dice mi compañera P3JMLM, nuestros papás tiene derecho de opinar en unas decisiones de nosotros, cosas de nosotros, tanto nosotros como en la de ellos, porque una decisión se toma por ejemplo, si es familiar, se debe de tomar entre padres e hijos para que sea una buena decisión”

Consideran que si los adultos incluyeran la voz de niños y niñas esto les brindará no sólo la oportunidad de expresar su punto de vista, sino la posibilidad de llevar a cabo sus propuestas y ejercerlas con responsabilidad para un bien en común.

“Es muy importante que a nosotros nos dejen participar y nos dejen expresarnos porque a veces nosotros podemos ayudar y podemos tener una buena idea, pero a veces, no la podemos comentar... nosotros podemos hacer un bien social de otra manera” (P1BA)

“Decirles que respeten las opiniones de los niños porque luego pueden ser valiosas, pero luego, bueno luego en asuntos ya así de adultos, o sea ya de mayores eso ya no, pero en lo demás de que cómo dije, de irse así de vacaciones o ir a un lugar o ir con la tía o la abuelita eso sí, también en la escuela que también que respeten tus opiniones” (P3EZ)

“... los niños y las niñas valen por igual y su opinión también...en los problemas también podría entrar nuestra opinión porque en los problemas familiares hasta uno puede salir lastimado” (P6BA)

Subcategoría: Propuestas

Los participantes expresaron que el desconocimiento de los adultos del derecho a participar de niños y niñas hace que estos no los respeten y tomen en cuenta. Recomiendan al adulto “no informado” buscar mayor información respecto a los derechos de niñas y niños para así incluir su voz y tomarlos en cuenta en los asuntos que les concierne.

“Bueno yo le daría el mensaje de que todos somos iguales y todos tenemos el derecho a ser y que cuenten nuestra opinión porque en algunos casos puede servir de algo” (P6EZ)

“... yo les daría el mensaje de que leyeran más los derechos humanos y que respetarán nuestra opinión, porque nosotros tenemos nuestros derechos y somos libres” (P5EZ)

“...les daría un libro para que lo leyeran y vieran los derechos de los niños y niñas, que todos tenemos derechos a opinar y que somos libres” (P2EZ)

Por último, expresan la necesidad de encontrar en los adultos personas tolerantes, solidarias y sensibles ante su derecho a opinar.

“Que respetaran nuestra opinión o que tan siquiera que nos escucharán, por ejemplo que si ellos ven que nuestra opinión es buena no decir ¡Ay como mi hijo va a tener mejor pensamiento que yo!, que dejen a un lado su orgullo” (P6JMLM)

“Mi mensaje es que siempre nos escuchen porque una idea es como un granito que puede aportar a más ideas... que nunca se aferren a lo que ellos van a opinar, no siempre los niños vamos a tener razón porque aún estamos pequeños pero sí que escuchen aunque sea un poquito de lo que les vamos a decir” (P2JMLM)

A través de lo expuesto se puede concluir que la imagen que tienen los participantes de los adultos ante su derecho a participar es una imagen aún rígida, desinformada y poco sensible. Aunque en sus comentarios mencionan que algunos adultos sí toman en cuenta su derecho a participar, son en su mayoría aquellos que aún omiten esta acción.

En el siguiente capítulo se analiza con detalle los resultados aquí expuestos, desde los significados del concepto de participación, hasta el último sobre la opinión de niños y niñas sobre su derecho a participar.

Discusión

Tal como se planteó en la metodología, el objetivo principal de la presente investigación fue conocer la manera en que cómo significan e interpretan los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) la participación infantil, pues tras la experiencia dentro del programa, se percibió que el concepto de participación ya no era definido sólo como una actividad que les permitía obtener una calificación dentro del salón de clases o la cual ejecutaban los adultos en un ámbito social, sino como una acción a la cual tenían derecho y podían llevar a la práctica.

Para la presente investigación, la teoría de las representaciones sociales fue vista como una herramienta teórica que facilitó el acercamiento a la subjetividad de niños y niñas sobre dicho fenómeno, permitiendo así, no sólo un mayor análisis y comprensión sobre los significados que giran alrededor de este tema, sino también, del impacto que este tiene en sus vidas.

Como se mencionó anteriormente, las representaciones sociales no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social debido a que son aquellas que se constituyen y son constituyentes de un imaginario social en el cual pueden encontrarse anclajes significativos determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas sociales.

En el caso de la infancia, Moscovici (citado en Castorina 2003) sostiene que la sociedad en que los niños nacen es una “sociedad pensante” y las representaciones sociales que se encuentran dentro de su contexto son las que constituyen el “entorno pensante” para el niño. Al desarrollar la competencia para participar como actores en la sociedad, los niños pueden adquirir el acceso a las representaciones sociales de su comunidad, a lo cual se le conoce como ontogénesis de las representaciones sociales.

Sin embargo, para que los niños y niñas desarrollen cierta representación debe de existir un intercambio con los adultos, con otros niños o con las diferentes representaciones que se encuentran en los medios de comunicación; el lenguaje será un medio fundamental para lograr la interacción entre estos diferentes actores. La construcción de la representación en la infancia es considerada un proceso de cambio por lo que los participantes pueden llegar a adoptar posiciones diferentes de las que tenían al comienzo. La información transmitida de la sociedad hacia los niños y niñas pasa a formar parte del marco epistémico o del núcleo de creencias que orienta su

construcción conceptual, sin embargo está tiene que ser resignificada por ellos con el fin de afrontar sus propios problemas cognitivos.

De acuerdo con la información hasta aquí descrita y con base en la teoría de Moscovici sobre representaciones sociales, se llevó a cabo un primer análisis sobre las representaciones que giran alrededor del concepto de participación infantil. Para esto, se hizo uso de los procesos que conforman la creación de las representaciones, el primero de ellos es definido como objetivación y el segundo como anclaje.

La objetivación puede definirse como el proceso a través del cual se lleva a imágenes concretas que permiten comprender mejor lo que se quiere decir, aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta en la vida cotidiana. El anclaje es la integración al pensamiento de una nueva información sobre un objeto, la cual aparece con un significado específico ante los esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal. Ambos mecanismos sirven para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción; explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

El primer objetivo dentro de esta investigación fue identificar los significados de participación infantil de niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO), con el fin de conocer los referentes lingüísticos con los cuales los niños y niñas definían el concepto de participación infantil así como aquellos personajes o contextos de los cuales habían obtenido información para la construcción y asimilación de dicho concepto. Dentro de este objetivo surgieron cuatro categorías: ideas, involucrados, característica de la participación y fuentes de información.

En la categoría de ideas de participación, las subcategorías encontradas fueron: dar una opinión, pertenencia, convivencia y levantar la mano, esta última, vista como una norma de convivencia para poder expresarse. Dentro de la categoría de involucrados, los participantes opinaron que quienes estarían inmersos en la participación infantil serían los niños y las niñas, pues ambos son iguales y tienen los mismos derechos sin importar sexo, raza o nivel económico. Por otro lado, en relación con si la participación debería ser un acto obligatorio o voluntario expresaron que la participación es un acto que no debe estar sujeto a disposición de terceros por lo que su ejercicio debe ser libre y de manera voluntaria. Por último, en la categoría fuentes de información se encontró que los actores y contextos de los cuales los niños y niñas han obtenido

información respecto a su derecho a participar son los binomios escuela/maestros y casa/ padres. Sólo un grupo focal hizo mención al uso del internet como medio de información.

Si se toma en cuenta que el proceso de objetivación permite a los individuos o grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje y hacen real un esquema conceptual, se puede deducir que los significados expuestos por los participantes sobre el concepto de participación infantil no son sólo creencias de lo que podría significar dicho concepto, pues la manera en como interpretan la participación infantil y varios de los significados encontrados, se encuentran relacionados con los componentes que menciona tanto Hernández (2011), como los establecidos dentro de la Convención de los Derechos del Niño. Al haber llevado a la práctica su derecho a participar, existe una asimilación entre el concepto y la acción, lo cual dota de significado la representación y lo convierte en un pensamiento preexistente y, por ende, representado cognitivamente. El proceso de anclaje, a su vez, permite integrar los nuevos conocimientos a sus esquemas y así reconstruir una nueva representación sobre el concepto de participación infantil que los dota de una identidad y los diferencia de otros grupos que desconocen tanto su derecho como las formas de llevarlo a cabo.

Por otro lado, en relación con las fuentes de información, el binomio escuela-maestros corresponde al mundo de información de lo que dicen los expertos (universo reificado) y el segundo binomio casa-padres corresponde a la información recibida desde lo cotidiano (universo consensual). Ambos mundos, reificado y consensual, forman parte del “entorno pensante” del cual los niños y niñas han adquirido las representaciones de lo que definen hasta aquí como participación infantil.

El segundo objetivo fue conocer las situaciones en las que los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) consideran podrían ejercer su derecho a participar. Los tres escenarios básicos que se eligieron para analizar dichas situaciones fueron: la familia como estancia básica de socialización; la escuela como centro de aprendizaje de los derechos, y el espacio público como promotor de la participación y ciudadanía.

En la categoría familia, los participantes expresaron les gustaría ser incluidos en la elección de comida, actividades recreativas, realización de quehaceres domésticos y resolución de problemas en la dinámica familiar. En la categoría escuela su participación estaría encaminada al involucramiento en proyectos de colaboración y solidaridad, organización de convivios o eventos sociales, limpieza y decoración de la escuela, y planeación de contenidos escolares. Por último,

en la categoría comunidad expresaron les gustaría participar y ser tomados en cuenta en actividades como: limpieza y decoración de las calles, seguridad y bienestar comunitario, organización de convivios, apoyo a personas con capacidades diferentes o vulnerables y búsqueda o mejoramiento de los servicios públicos para la comunidad.

Retomando el concepto de objetivación y anclaje donde se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación debido a que las informaciones recibidas son deformadas por esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información transforma nuevos conocimientos, se puede afirmar que las representaciones sociales sobre participación infantil por parte de los participantes han sido re-construidas, ya que en las subcategorías obtenidas por cada uno de los diferentes tópicos, se muestran niños y niñas quienes interiorizan su participación no como un acto aislado sino como parte de su actuar social dentro de un marco de derecho. A través de sus diferentes opiniones dejan ver actitudes de colaboración, solidaridad, compromiso, interés por ser incluidos en la toma de decisiones, capacidad de organización, liderazgo y creatividad.

Esto último permite ver de manera efectiva que los niños y niñas del programa NEPSO no desean ser considerados como sujetos pasivos de una sociedad, sino como agentes proactivos y merecedores de escucha, lo cual rompe con la representación que de ellos se tiene como los “aún-no”.

El tercer objetivo específico de esta investigación fue conocer la opinión que tienen los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) respecto al reconocimiento de su derecho a participar. En este punto surgieron dos categorías: reconocimiento de su derecho desde sí mismos y el reconocimiento de su derecho desde los adultos. En el primero, los niños y niñas exponen que perciben su participación como un derecho el cual les brinda libertad, seguridad y aprendizaje. De acuerdo con el estudio socioeconómico aplicado a padres de familia, la mayoría de ellos no había intervenido anteriormente en algún programa de participación infantil por lo que la percepción de estos beneficios se deduce fueron construidos a partir de su intervención dentro del programa NEPSO. Por otro lado, en la segunda subcategoría los niños y niñas perciben por parte de los adultos poca disposición para incluirlos en asuntos importantes así como poca sensibilidad y desinformación entorno a sus derechos. Esto puede ser visto de esta manera ya que a pesar de que tantos maestros como padres los incitan a hacer válido su derecho a opinar y expresarse no en todas las situaciones aplica este reconocimiento y, por el contrario, se da la anulación de su punto de vista debido a las representaciones que de ellos se tiene.

Por último, es importante mencionar que entre los dos procesos que se han señalado, objetivación y anclaje, existe una relación dialéctica que articula las principales funciones de las representaciones sociales las cuales evidencian tanto su existencia como su utilidad en la vida cotidiana.

En el caso de los niños y niñas que participaron en el programa NEPSO las funciones encontradas desde la teoría de Jean-Claude Abric son las siguientes.

1) Función del saber.

Las representaciones construidas sobre participación infantil lograron que los niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) adquirieran e integraran nuevos conocimientos de modo asimilable y comprensible con base en sus esquemas cognitivos. Esto a su vez, facilitó el intercambio social, la transmisión y difusión del nuevo conocimiento dando forma a la realidad, es decir, las representaciones sociales sobre participación infantil convirtieron de una realidad extraña o desconocida una realidad familiar que les permitió a los niños y niñas significar e interpretar su derecho.

2) Función identitaria.

Una de las principales tareas de las representaciones sociales es la conformación de las identidades individuales y sociales, así como la expresión y configuración de los grupos. En el caso de los grupos focales participantes, estos conformaron un colectivo que se identifica por la forma en que asume y manifiesta su derecho a participar, a pesar de pertenecer a diferentes comunidades o estancias escolares distintas. Esto se debe a que cuando un grupo comparte un repertorio común de representaciones sociales, es cuando surge entre sus integrantes la toma de conciencia de pertenencia a un colectivo.

3) Función de orientación.

Las representaciones permiten producir un sistema de anticipaciones y expectativas que posibilitan la selección y filtraje de informaciones así como la interpretación de la realidad conforme a la representación. A través de los significados que los niños y niñas del programa NEPSO han construido y re-construido sobre el concepto de participación infantil se puede observar que estos han asumido un papel proactivo, lo cual rompe con la representación que de ellos se tiene como los “aún-no”. Los participantes exponen una

actitud positiva y de interés por hacer válido su derecho y que los adultos tomen en cuenta su opinión pues se consideran parte importante de su casa, escuela o comunidad.

4) Función justificatoria.

Las representaciones sociales no sólo permiten conocer de manera previa las expectativas que se tienen en relación con determinado hecho, sino además, permiten explicar y justificar las actitudes y comportamientos que se tienen ante la presencia del mismo. En este caso no se pudo llevar a cabo un estudio que permitiera observar el comportamiento de los niños y niñas en sus diferentes contextos después de su participación dentro del programa NEPSO. Sin embargo, de acuerdo con la información recabada en los estudios socioeconómicos aplicados a padres de familia la mayoría reporta que, tras la experiencia participativa de sus hijos, percibieron mayor autonomía en ellos al momento de hacer una elección, confianza ante una exposición, seguridad para expresar sus ideas, analizar situaciones, argumentar sus puntos de vista y mayor participación e interés por las situaciones que suceden dentro de la escuela o su comunidad.

Además de esto, con base en lo que menciona Echevarría (1999) sobre las funciones de las representaciones sociales en los grupos, se puede resumir que las representaciones sociales sobre participación infantil constituyeron a nivel intragrupal, un sistema de conocimientos compartidos en la mayoría de los miembros de los grupos focales, los cuales permitieron establecer un marco de referencia sociocognitivo de interpretación y reconstrucción. En un plano intergrupalo, las representaciones sociales sobre participación infantil ayudaron a comprender la forma en que los grupos focales generaron un determinado conocimiento frente a otros grupos y explicar aquellas características que les diferencian y les dota de significatividad frente a otros

Conclusiones

La presente investigación respecto a las representaciones sociales sobre participación infantil de niños y niñas del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO), permitió conocer no sólo el discurso que gira alrededor de dicho fenómeno, sino también, los procesos y mecanismos que validaron y legitimaron un saber de sentido común el cual constituyó para los niños y niñas una forma de nombrar y conceptualizar.

Como toda persona, los niños y las niñas se enfrentan a menudo con experiencias desconocidas y desconcertantes las cuales intentan interpretar para comprender determinadas situaciones o hechos. Por tal motivo, el aprendizaje de la participación social (al igual que el aprendizaje de las formas democráticas de la vida) es algo que no se puede construir y asimilar sólo mediante la teoría sino a través de la práctica del mismo. La participación infantil es y debe ser un derecho que permita al niño y a la niña empoderarse en su discurso y en su actuar, pues de lo contrario, seguirán siendo invisibles ante los esquemas adultocentristas que presenta una sociedad.

No obstante, plantear que los niños y niñas se sumerjan de manera espontánea en su actuar participativo sería un error debido a que se debe tener en cuenta que la vida infantil tiene un proceso de desarrollo y aprendizaje en donde varios de los conocimientos adquiridos se transforman y cambian de manera constante. Por lo tanto, para que los niños y niñas construyan y re-construyan un esquema sobre su papel participativo y este quede instalado de manera significativa, es necesario que las opiniones de estos no sólo sean escuchadas sino además puedan ser tomadas en cuenta y puedan tener un impacto en su vida permitiéndoles percibirse como sujetos sociales y dignos de derecho.

Dentro de una sociedad, el reconocimiento de la infancia debe ir más allá de la mera presencia de niños y niñas en actos públicos para la obtención de adeptos, la inclusión de la infancia debe considerarse como un eje fundamental en el desarrollo democrático de la misma y como un asunto serio y trascendente que tenga como fin el conformar un tejido social sólido.

La construcción de programas encaminados al ejercicio de la participación infantil deben incluir un trabajo pedagógico en donde se consideren los significados e interpretaciones que de los propios niños y niñas emanan, pues el lenguaje que utilizan para expresar sus derechos y aspiraciones no es, a menudo, el mismo que el de los adultos, por lo que es importante darse cuenta de esto último para conocer el justo valor de sus expresiones.

A manera de conclusión se puede decir que esta investigación hace énfasis en que la infancia no es una condición limitante que les impida a los niños y niñas entender e interpretar un determinado hecho, pues de las construcciones y representaciones realizadas alrededor del mismo, dependerá su forma actuar, pensar e inclusive, sentir. Los niños y niñas sólo podrán conocer su sociedad mientras participen en ella y se logre su intervención dentro de los grupos o instituciones.

Es importante que como psicólogos reconozcamos que todo conocimiento o aprendizaje tiene una génesis significativa en la infancia y que la defensa de los derechos del niño y la niña es un tema que nos atañe debido a que como profesionales no sólo nos corresponde ver por el bienestar de los mismos, sino además, procurar la protección de sus derechos es una responsabilidad social que nos involucra desde cualquier punto de vista ético o legal.

Sugerencias

En lo que respecta al proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión se podrían implementar la acción de ofrecer información al inicio del proyecto sobre los Derechos de niños y niñas a los participantes, para que estos cuenten con información aún más específica ya que en la categoría involucrados muchos de los participantes desconocían el rango de edad en que podrían ejercer su derecho.

Por otro lado, la presente investigación brinda información necesaria para poder, en segundo momento, realizar una investigación con mayor énfasis sobre el cómo los niños y niñas trasladan los conocimientos adquiridos sobre su derecho a participar a cada uno de sus diferentes contextos (familia, escuela, comunidad), para que, con base en esto, se pueda tener mayor información sobre los comportamientos y actitudes que presentan los niños y las niñas a partir de las interpretaciones hechas y construidas sobre participación infantil y las dificultades o ventajas que encuentran en el ejercicio de su derecho en la vida cotidiana.

Referencias

- Abric J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coayoacán.
- Alfageme, E., Cantos R. y Martínez M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*.
Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós.
- Berger, S. (2004). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Tr. Paulina Sigaloff. México: Médica Panamericana.
- Berger, P., y Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bijou, S. y Baer, D. (1990). *Psicología del Desarrollo Infantil*. México: Trillas.
- Blanco, A. (1985). *La calidad de vida: supuestos psicosociales. Psicología Social aplicada*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La Elaboración del Sentido. La Construcción del Mundo por el Niño*. España: Paidós.
- Buron, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad* 43(1), 27-42.
Recuperado de
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO0606130027A/22636>
- Casas, F. (2010). Representaciones que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Psicología Social*, 17, 27-28.
Recuperado de
<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/>
- Castorina J., Ferreiro E., Kohl M. y Lerner D. (1996) *Piaget-Vigostsky: Contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós
- Castorina J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa

- Castorina J. (2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, 38(135). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000300010&script=sci_arttext
- Castorina, J. y Lenzi A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa
- Cofré, J. (2011). *Participación Infantil: Su discurso y ejercicio en la familia y la escuela*. Tesis de Licenciatura. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/213/1/Tesis.pdf>
- Corona Y., y Gáal F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/estrategias.pdf>
- Corona, Y., y Morfín M. (2001). *Diálogo de Saberes sobre Participación Infantil*. Recuperado de <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf>
- Díaz. J. (1998). *Los conceptos de normalidad y anormalidad desde la teoría de la representación social en el campo de la salud mental*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Echevarría, A. (1991). *Psicología Social Sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elizondo, A., Rodríguez, L. y Fernández, A. (2003). *La consulta infantil juvenil 2000. Una enseñanza de democracia*. Instituto Federal Electoral. Recuperado de <http://www.ife.org.mx/documentos/CFD/anexos/pdf/consiyj00.pdf>
- Farr, R.M (1983). Escuelas Europeas de Psicología Social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3540263?sid=21105957676433&uid=2&uid=4&uid=3738664>
- Garzón, C., Pineda Y. y Acosta A. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. Recuperado de <http://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo-4/4.%20DOCUMENTO%20%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>

- Giorgi, V. (2010). *Participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*.
Recuperado de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- Glockner, V. (2007). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 28, 67-83.
Recuperado de <http://tramas.xoc.uam.mx>
- Hart, R. (2005). *La participación de los alumnos: estrategia global. Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria*. Recuperado de http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista_LNE05CAST.pdf
- Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hart, R., Espinosa, M., Litus, S., y Lorenzo R. (2001) *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF
- Hernández, R. (2011). *Manual de herramientas para promover y proteger la participación de niños niñas y adolescentes en las Américas*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/manual%20espa%C3%B1ol%202011.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Herzlich, C (1976). *La representación social*. En Moscovici S. Introducción a la Psicología Social. Barcelona: Planeta.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. España: Mc Graw Hill.
- Ibañez, T. (1988). *Representaciones Sociales teoría y método. Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona: Sedai.
- Ibañez, T. (2001). *Psicología Social Constructivista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Instituto Paulo Montenegro (2006). *Nuestra Escuela Pregunta su Opinión: Manual del profesor*. Brasil: Global Editora.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Censo de Población y Vivienda 2010.
Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Jodelet D. y Guerreo, A. (2000). *Develando la Cultura. Estudios en Representaciones Sociales*. México: UNAM

- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vigostsky: La Psicología Socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Luria, R. (2004). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal de Bolsillo.
- Mori, V., y González, F. (2010). Las representaciones sociales como proceso subjetivo: un estudio de caso de hipertensión. *Revista en Ciencias Sociales*, 5, 221-240. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/457/457
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici S. (1975). *Introducción a la Psicología Social*. España: Planeta.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria*. Argentina: Paidós.
- Morales, F. (1994). *Psicología Social*. México: Mc Graw – Hill.
- Ojeda, G. (1999). *La Representación Social de la alimentación: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. Estudio del ciclo vital. México: Pearson.
- Rojas, M. (2012). Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: Reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía. *Revista de Psicología*, 21,111-131 Recuperado de <http://www.praxis.udp.cl/pdf/21/Praxis21-08.pdf>
- Sánchez, S. (2012). Análisis del discurso político infantil en primarias públicas de Guadalupe, Nuevo León. *Global Media Journal México*, 9(17), 81-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/687/68723565006.pdf>
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo*. España: Mc Graw Hill.
- Save the Children (2004). *Participación de niños, niñas y adolescentes a los quince años de la Convención, sobre los derechos del niño*. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/SAVE%20-%20Participaci%C3%B3n%20de....pdf>
- Serna, P. (2005). *Democracia y Participación de la Infancia –Los Derechos de las niñas y los niños y su participación en el espacio público: el caso del Instituto Federal Electoral en la Consulta Infantil y Juvenil 2003*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM

- Páez D., (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación social. España.*
- Papalia, D, Wendkos, S y Duskin, R. (2003). *Desarrollo humano.* Madrid: McGraw Hill.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo Humano.* México: McGrawHill.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Wallon H. (2000). *La evolución psicológica del niño.* España: Biblioteca de bolsillo.
- Wertsch, J.V (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente.* España. Paidós.

APÉNDICES

Apéndice 1

Fundamentos de la participación infantil

Libertad de expresión.

Artículo 12.

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13.

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Artículo 14.

1. Los Estados Partes respetarán del derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Libertad de reunión.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Acceso a la información.

Artículo 17.

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Apéndice 2

Entrevista grupo focal

Saludo:

Hola chicos buenos días, muchas gracias por estar presentes el día de hoy y por apoyarme para la realización de esta investigación. Hoy me acompaña un compañero así cómo cuando a ustedes los acompañaron sus papás a sus entrevistas; él al igual que yo, estamos interesados en conocer su opinión, lo que piensan o sienten respecto al tema de participación infantil, por lo que pueden sentirse en confianza.

Ya todos traen unas etiquetas con sus respectivos nombres y cuando quieran participar les pido solamente levanten la mano y yo les cedo la palabra, así mismo, si desean agregar u opinar algo diferente a lo que comentan sus compañeros, podrán hacerlo sin ningún problema. No hay respuestas buenas o malas, todas las respuestas son correctas y muy importantes por lo que les pido su honestidad en cada una de ellas ¿tienen alguna duda? Antes de comenzar con las preguntas quiero que se presenten, me den su nombre y edad, por favor.

Preguntas:

- 1.- Cuando les digo la palabra “Participación Infantil” ¿Qué creen que significa o que imágenes les viene a la mente?
- 2.- ¿Quiénes estarían involucrados en la participación infantil? ¿Cuáles serían sus características?
- 3.- Cuando los niños participan esto debe ser un acto ¿Obligatorio o voluntario?
- 4.- ¿En dónde o de quién han recibido información sobre participación infantil?
- 5.- ¿Consideran que los adultos toman en cuenta las opiniones de los niños y niñas?
- 6.- ¿Qué piensan de que los niños y niñas tengan derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela, la familia y la comunidad?
- 7.- ¿En qué tipo de situaciones podrían participar ustedes dentro de la familia? ¿De qué manera participarían?
- 8.- ¿En qué tipo de situaciones podrían ustedes participar dentro de la escuela? ¿De qué manera participarían?
- 9.- ¿En qué tipo situaciones podrían participar ustedes dentro de su comunidad? ¿De qué manera participarían?
- 10.- ¿Cómo se sintieron a partir de su participación en NEPSO? ¿Cuál fue su experiencia?

11.- ¿Qué mensaje les darían a las personas adultas respecto al derecho de niños y niñas a participar?

¡Gracias!

Apéndice 3

Carta de consentimiento informado

Chalco, Estado de México a ____ de _____ del 2013

Estimado Padre de familia o tutor.

Con el objetivo de enriquecer las investigaciones realizadas en nuestro país sobre el tema de participación infantil, se le pide su autorización para que su hijo (a) sea entrevistado (a) y brinde testimonio de su participación dentro del programa Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) desarrollado durante el ciclo escolar 2012-2013. La entrevista se desarrollará dentro de las instalaciones de la escuela estando a cargo la Psi. Guadalupe Calleja Correa y se contará con la presencia de los demás niños que tuvieron la oportunidad de asistir al 7º encuentro NEPSO en el Estado de Morelos. La sesión se desarrollará dentro de un aula con las condiciones necesarias y será grabada (no incluye filmación, sólo audio).

Los datos socioeconómicos que nos brinde serán utilizados únicamente para fines estadísticos; la información recabada servirán como plataforma para futuras investigaciones y como muestra del trabajo realizado por Proeducación IAP y Nielsen IBOPE México.

Por su atención, gracias.

A partir de lo descrito doy mi consentimiento para que mi hijo (a) de nombre: _____ sea entrevistado (a) para la investigación que se realiza sobre participación infantil a cargo de la Lic. Guadalupe Calleja Correa.

Nombre y firma del padre de familia o tutor.

Apéndice 4

Estudio socioeconómico

El siguiente formato tiene la finalidad de recaudar algunos datos socioeconómicos para fines estadísticos. Se le pide conteste de manera honesta.

Ficha de identificación.

Nombre completo de su hijo(a): _____

Edad del niño (a): _____ Fecha de nacimiento: _____

Lugar de Nacimiento: _____

Nombre de la Madre: _____

Edad: _____ Estado Civil: _____

Ocupación: _____

Escolaridad: _____

Lugar de Residencia: _____

Nombre del Padre: _____

Edad: _____ Estado Civil: _____

Ocupación: _____

Escolaridad: _____

Lugar de Residencia: _____

Hermanos: nombre, edad y escolaridad. Comience del mayor al menor.

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.- _____

5.- _____

Actualmente el niño (a) vive con:

Ambos padres () Padre () Madre () Abuelos () Tutor ()

Tipo de vivienda.

Propia () Rentada () Prestada ()

Material predominante en la construcción de la vivienda:

Tabique () Madera () Cartón () Otros materiales () Especificar: _____

Techos:

Concreto () Lámina de asbesto () Lámina de cartón () Lámina metálica ()

Pisos:

Mosaico () Loseta () Cemento () Tierra apisonada () Madera ()

Otro material: (especificar) _____

Número de dormitorios: _____ Número de cuartos construidos: _____

La casa donde habita cuenta con:

Sala () Comedor () Cocina () Baño privado () Estacionamiento ()

Mobiliario:

Televisión () Estéreo () Video () DVD () Estufa () Horno de microondas () Lavadora ()
) Centro de lavado () Refrigerador () Computadora ()

Cuenta con los siguientes servicios:

Agua () Drenaje () Luz () Teléfono () Internet ()

¿Cuántas horas dedica su hijo (a) a ver la T.V durante el día? _____

¿Cuánto tiempo dedica su hijo (a) al estudio después de clases (no incluye tareas escolares)?

¿Cuál es el promedio de aprovechamiento aproximado de su hijo (a)? _____

¿Anteriormente su hijo (a) había participado en algunas actividades de la escuela como concursos, competencias, exposiciones etc.? Si () No ()

¿Cuáles? _____

A partir de la experiencia que tuvo su hijo(a) en el programa NEPSO ¿ Pudo observar alguna habilidad o competencia que se haya desarrollado en él?

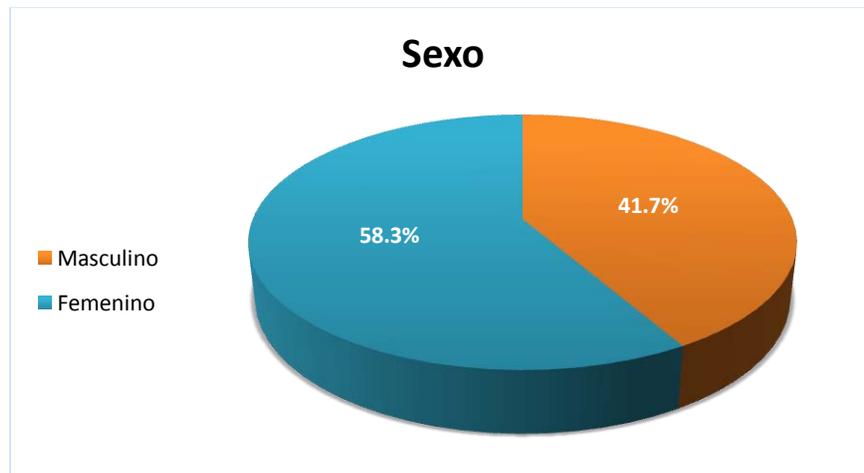
Especifique: _____

GRACIAS

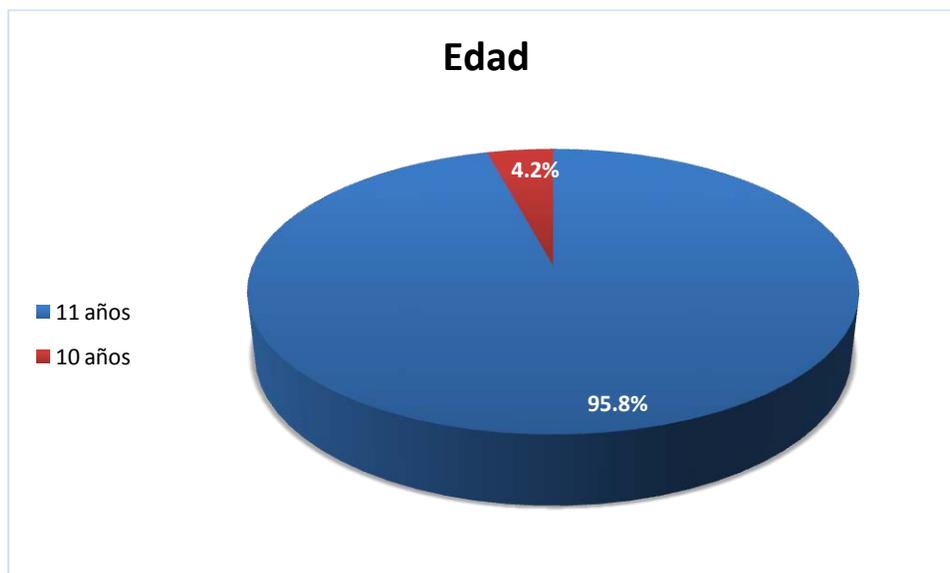
Resultados del estudio socioeconómico

Los datos obtenidos del estudio socioeconómico aplicado a padres de familia o tutores fueron los siguientes:

Sexo: En dicho estudio se contó con la presencia de 24 niños; 10 pertenecían al sexo masculino (41.7%) y 14 al sexo femenino (58.3%).

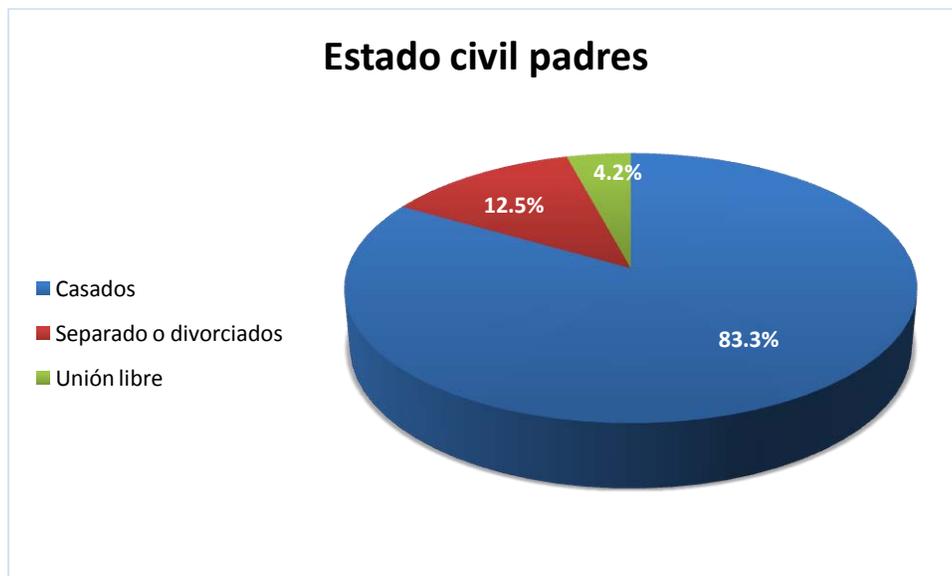


Edad de los niños y lugar de nacimiento: El 95.8% contaban con 11 años de edad y 4.2% con 10 años; el 70.8% de ellos nacieron en el Estado de México y 29.2% eran originarios del Distrito Federal. Actualmente el 100% radica en el municipio de Chalco, Estado de México.





Estado civil de los padres: 83.3% de los niños vivía con ambos padres y estos estaban casados, 12.5% vivían solo con la madre y los padres estaban separados o en proceso de divorcio, 4.2% vivían con ambos padres y estos se encontraban en unión libre.



Edad de los padres o tutores: En el caso de los padres el 52.2% de ellos se encontraba en un rango de 30 a 40 años, 39.1% entre 41 a 50 años y 8.7% de 51 a 60 años. Por parte de las madres,

el 12.5% de ellas se encontraba en un rango de 20 a 30 años, 62.5% de 31 a 40 años y 25% entre 41 a 50 años.

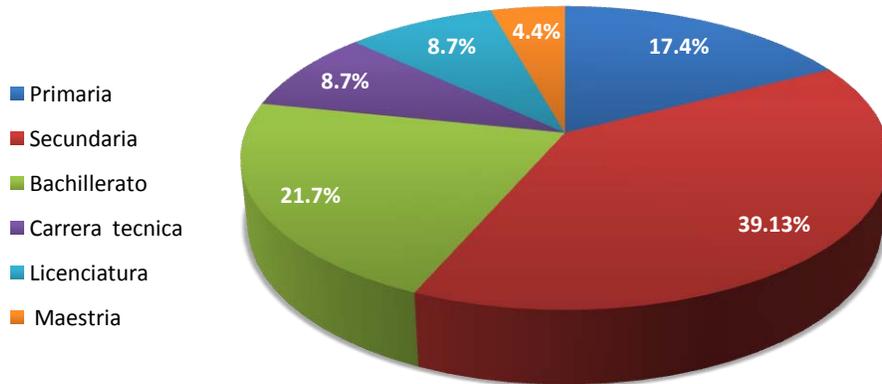


Ocupación: El 91.3% de los padres de los niños se dedicaba a un tipo de oficio (plomeros, policías, choferes, vendedores o comerciantes) y sólo el 8.7% se dedicaba a una profesión. Por otro lado, 29.2% de las madres se dedicaban al comercio o eran empleadas de diferentes negocios, 62.5% eran amas de casa y 8.3% ejercía una profesión.

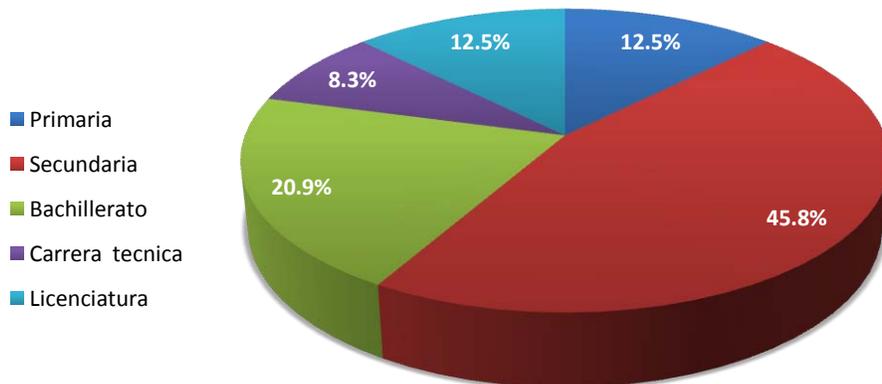


Escolaridad de los padres: Por parte del padre 17.4% de ellos contaba con primaria, 39.1% secundaria, 21.7% con preparatoria, 8.7% con una carrera técnica, 8.7% con licenciatura y 4.4% con maestría. En el caso de las madres el 12.5% habían concluido la primaria, el 45.8% secundaria, 20.9% preparatoria, 8.3% carrera técnica y 12.5% licenciatura.

Escolaridad del Padre

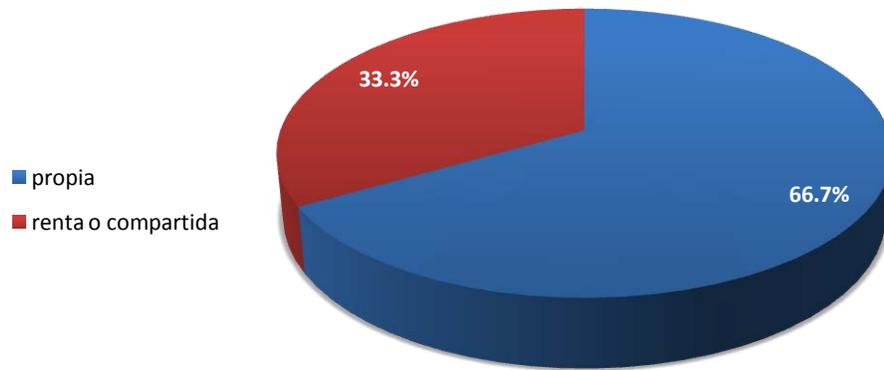


Escolaridad de la madre

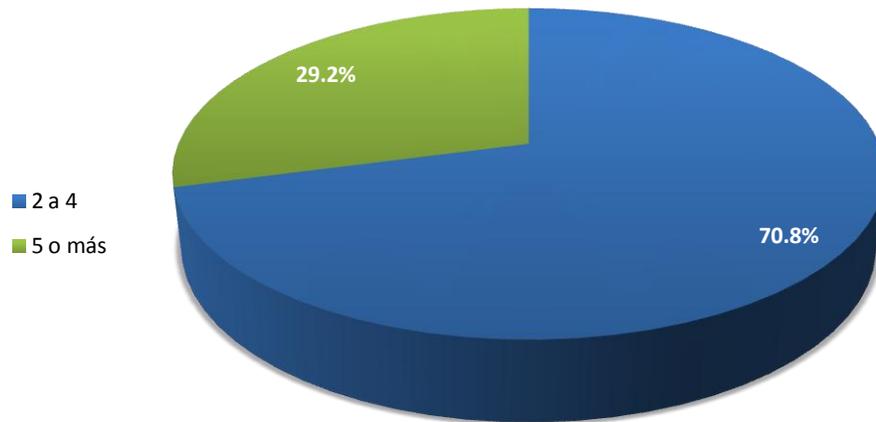


Tipo de vivienda: 66.7% de las familia vive en casa propia y 33.3% rentan o comparten vivienda con algún familiar; 70.8% de ellos cuentan de 2 a 4 dormitorios y 29.2% con más de 5 dormitorios; 87.5% de los hogares están contruidos de tabique y concreto y 12.5% son de tabique con techo de lamina.

Tipo de vivienda



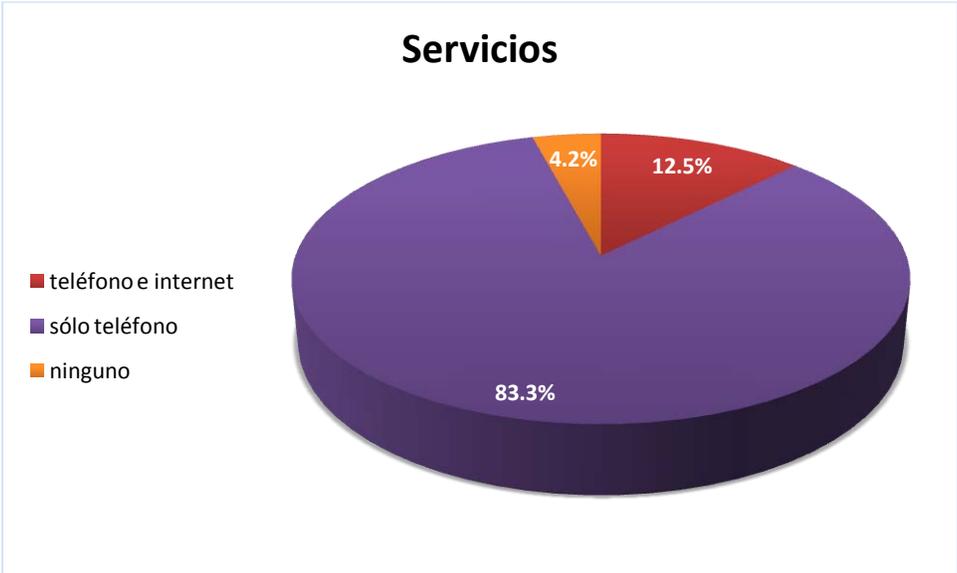
Número de dormitorios





Servicios de agua, luz y drenaje: El 100% de las familias cuenta con estos servicios y están dados de alta ante el municipio local.

Servicio telefónico e internet: 12.5% de las familias cuentan con ambos servicios, 83.3% con teléfono local y 4.2 % sin ninguno de los dos servicios.



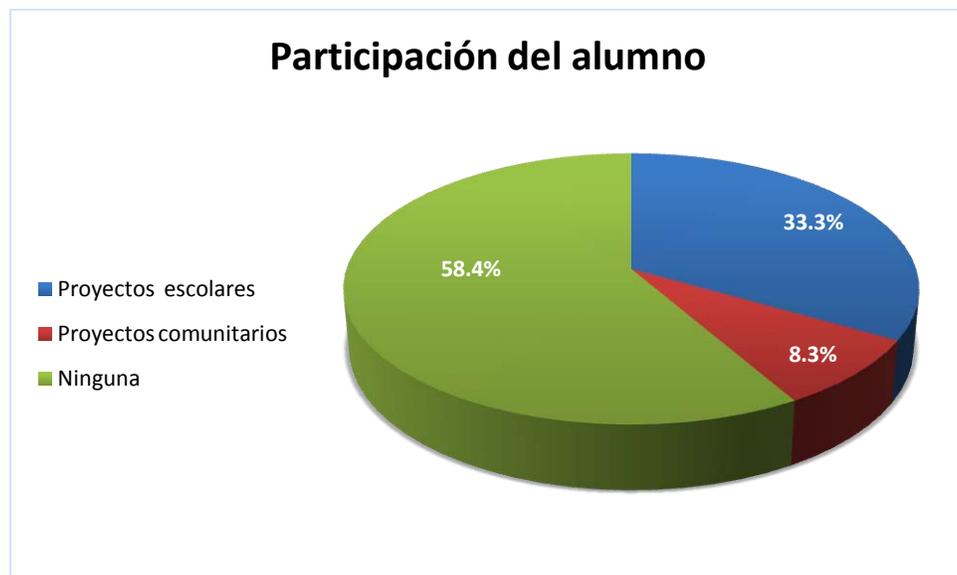
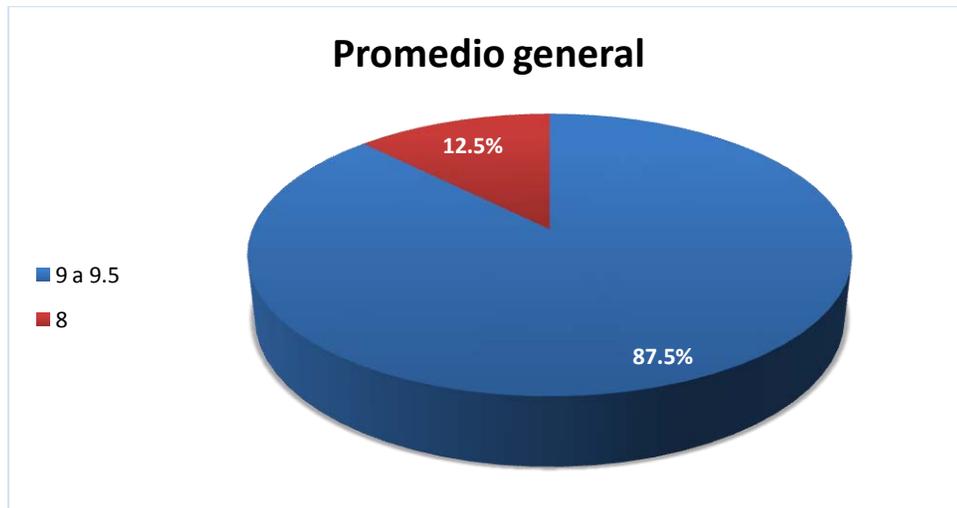
Horas dedicadas al estudio por parte del menor: 4.2% de las madres indican que los niños dedican tres horas exclusivas al estudio fuera de la escuela y sin necesidad de una tarea escolar,

58.3% dos horas y 37.5% una hora. De esto, 25% de las madres reportan acompañar a sus hijos en el estudio y 75% mencionan que son los niños quienes realizan esta actividad solos.



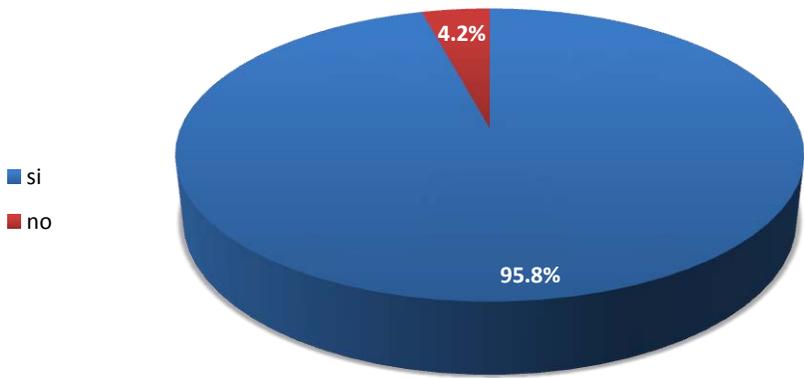
Nivel de aprovechamiento escolar y participaciones en otras actividades dentro o fuera de su escuela antes del su ingreso al programa NEPSO: 87.5% de los niños maneja un promedio general de 9.0 a 9.5 y 12.5% con un promedio de 8.0. En lo que concierne a la actividad participativa del menor el 33.3% de las madres reportan que los niños han participado en actividades escolares como concursos de matemáticas y dibujo; 8.3% de los niños, además de

las actividades escolares, han participado en proyectos comunitarios (limpiar calles y remodelar un parque) y el 58.4% de ellos no había participado en ninguna actividad.



Por último, entre los beneficios percibidos por los padres en cuanto actitud y/o comportamiento de sus hijos a partir de su participación en el programa NEPSO, el 95.8% de ellos refiere percibir mayor autonomía al momento de hacer una elección, confianza ante una exposición, mayor seguridad para expresar sus ideas, analizar situaciones y argumentar sus puntos de vista. Además de esto, comentan que han observado mayor participación e interés por las situaciones que suceden dentro de la escuela o su comunidad. Solo el 4.2% no reporta ningún cambio.

Percepción de beneficios



Apéndice 5

Notas de observación

Grupo Focal 1

Escuela: José Luis María Mora.

No. Participantes: 6 (4 niñas y 2 niños)

Expositor: Psi. Guadalupe Calleja

Asistente: Psi. Iván Serrano.

Fecha de aplicación: 14 de Noviembre 2013

Hora de inicio: 10:00 a.m.

Hora de término: 11:30 a.m.

El grupo estuvo conformado por seis alumnos los cuales llegaron de manera puntual a la cita. La facilitadora les dio la bienvenida, pidió colocarán su nombre en una etiqueta y tomarán asiento. Se comenzó por explicar a los participantes la forma de trabajar y realizar sus aportaciones. La primera pregunta que se aborda es: Cuando les digo la palabra “Participación Infantil” ¿Qué creen que significa o que imágenes les viene a la mente?, los chicos responden que es levantar la mano para decir algo o una forma de expresarse, principalmente, que es la opinión de los niños y niñas de seis a 10 años. En esta pregunta se observa el interés de todos por aportar su punto de vista, pues todos levantan la mano sin titubeo y se muestran ansiosos por querer responder.

Ante la pregunta: ¿Quiénes estarían involucrados en la participación infantil?, y ¿cuáles serían sus características?, una participante comenta que es importante que los niños que participen en alguna actividad tengan la habilidad de hablar y comprender lo que hacen, sin embargo, otra de las participantes considera que esto no es necesario, pues todos tienen la misma oportunidad y derecho de hacerlo, aún cuando existe dudas. Sus compañeros la apoyan diciendo que todos son iguales y merecen la misma oportunidad; en general, los niños no mencionan alguna característica específica para hacer valer sus derechos.

Cuando se les pregunto si el acto de participar es obligatorio o voluntario, todos coinciden en que es un acto voluntario, pues consideran que nadie puede forzarlos a decir algo que no quieren. Reconocen que no sólo en lo académico pueden participar, sino también, en talleres, alguna

plástica o con sus papás al mencionarles la escuela o secundaria a la que les gustaría asistir, sin embargo, opinan que los papás muchas veces saben más lo que les conviene por lo que es bueno también escucharlos. Comparten la idea de que en ocasiones hay niños tímidos y, por tal motivo, a veces no hablan ni participan en otras actividades.

A la pregunta: ¿En dónde o de quién han recibido información sobre participación infantil?, los niños mencionan que el primer lugar donde han recibido dicha información es en su casa y son sus padres quienes fomentan el que expresen lo que sienten; la escuela también la ubican como un lugar de enseñanza de lo que se debe o no debe hacer y las situaciones en las que tienen derecho a expresar su opinión; le dan peso al hecho de que su palabra es importante y forma parte de sus derechos. Así mismo, agregan que, aunque sus papás los apoyan y escuchan, les gustaría que sus propuestas las llevaran a cabo. Una de las participantes refiere que la participación y comunicación en la familia es un trabajo en conjunto, tanto cuenta la opinión de los padres como la de los niños. Otro de los participantes pone de ejemplo que si bien sus padres dan apertura a comprarle ropa o zapatos de acuerdo con sus gustos, también le hacen observaciones de su elección, y lo hacen responsable de sus decisiones.

Respecto a la pregunta: ¿Qué piensan de que los niños y niñas tengan derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela, la familia y la comunidad?, responden que esto sería viable porque los reconocerían como personas que tienen la capacidad de hacer cosas, comentan les gustaría decidir por ellos mismos en algunas cuestiones como la selección de ropa, comida o escuela y que no sean los padres quienes tomen siempre las decisiones finales; mencionan podrían apoyar en la realización de los quehaceres de la casa y expresan que por mucha o poca que sea su ayuda, el hecho de hacerlo los hace sentirse bien. En la escuela consideran importante opinar porque pasan tiempo en ella y hay cosas que podrían hacer para mejorar las clases o la convivencia entre los alumnos, además, reconocen pueden participar en actividades físicas, concursos o cuando un compañero no entiende algún tema, pues podrían explicarle. En lo que respecta a la comunidad, se detienen un momento para responder y sólo algunos aportan que ellos podrían ayudar en algunas cuestiones relacionadas con el cuidado de las calles, organización de convivios (en especial en fechas célebres como las fiestas patrias o Navidad) o a través de la organización de campañas de reciclado para vender materiales como PET, cartón, periódico, etc., con el fin de apoyar en la construcción de banquetas o simplemente para mantener limpias las

calles. A partir de lo anterior, se puede entrever que existe un deseo por el trabajo en conjunto entre los habitantes de la comunidad.

Los temas que ellos desarrollaron dentro del programa NEPSO fueron: consecuencias que surgen en la comunidad Nueva San Isidro por la falta de empleo y Bullying. El primer tema fue elegido debido a que ellos observaron que en su comunidad existen personas que se encuentran desempleadas o no consiguen trabajo, aunque cuenten con una profesión. La mayoría de las personas se dedica al comercio y el nivel de delincuencia consideran va en aumento. Respecto al tema de “Bullying” ellos perciben era importante abordarlo para prevenirlo ya que algunos de sus compañeros de grupo comenzaban a ejercer acciones que lastimaban a otros y cada vez se daba más el caso de que había problemas o peleas fuera del plantel. Los niños y niñas del primer tema refieren era la primera vez que participaban en un proyecto de investigación para apoyar a su comunidad o escuela. Aunque al principio su sentir fue de inseguridad, este programa les permitió vencer su temor al hablar y compartir con otras escuelas las situaciones que estaban viviendo dentro de su comunidad; para los que participaron del tema de Bullying, estar dentro del programa les brindó la oportunidad de conocer las causas, consecuencias y las formas de prevenir esta problemática; comentan que el expresar sus opiniones y que los otros los escucharan, les sirvió para adquirir confianza en su persona.

Todos los participantes comparten que durante el proceso del programa NEPSO, se sintieron motivados y lo expresaban a través de una participación constante. El que algunas personas les mencionaran lo bien realizado de su trabajo les significó mucho, debido a que se sintieron impactados al ser escuchados como niños y ver mejoras en su grupo.

A manera de cierre los niños comentan les gustaría que los adultos dejarán de lado su orgullo, reconocieran que en ciertas situaciones se equivocan y no se aferraran a su palabra, pues consideran es importante tomen en cuenta su opinión por mínima que sea, ya que, aunque están pequeños y reconocen habrá ocasiones no tendrán razón, les gustaría los escucharan y les permitieran expresar sus ideas. Con esto, la expositora agradece la participación de los niños y hace el cierre de la sesión.

Observaciones generales

Durante la entrevista los niños se mostraron atentos y participativos en cada una de las preguntas, todos se apoyaban entre sí y agregaban ideas a lo que sus compañeros decían. Su lenguaje era claro y preciso; sonreían y permitían que otro compañero hablara sin interrumpir. No se presentaron problemas ni inconvenientes durante la entrevista ni en la elaboración del cartel.

Observación del cartel

Los participantes se mostraron entusiasmados, comenzaron por repartirse las tareas entre ellos, desde el que dibujaría hasta el que agregaba notas. Se ponían de acuerdo con el mensaje que plasmarían, tomaban en cuenta la opinión de cada uno y se observó apoyo entre ellos. El dibujo reflejó parte de las ideas que tienen acerca de la participación infantil pues contenía frases como “tú participación es importante”, “no tengas miedo a participar”, “no dejes que desprecien tu opinión”, lo cual, da pie a pensar que ellos ya asumen que su opinión es importante y no existe motivo para no ser escuchados. La forma en que se dirigían entre ellos era con respeto, se ayudaban cuando veían que un compañero no terminaba la tarea encomendada y cuando finalizaron su dibujo entre todos recogieron y guardaron el material.

Grupo focal 2

Escuela: José Antonio Alzate.

No. Participantes: 6 (3 niños y 3 niñas)

Expositor: Psi. Guadalupe Calleja

Asistente: Iván Serrano

Fecha de aplicación: 15 de Noviembre 2013

Hora de inicio: 12:00 p.m.

Hora de término: 1:45 p.m.

El grupo estuvo conformado por seis alumnos; tres niños y tres niñas pertenecientes a la escuela primaria José Antonio Alzate. Al inicio de la entrevista se les explico a los participantes la forma de trabajar y realizar sus aportaciones, se les pide den su nombre, edad y grado que cursan. La primera pregunta que se aborda es: Cuando les digo la palabra “Participación Infantil” ¿Qué creen que significa o que imágenes les viene a la mente?, varias de las respuestas están relacionadas a un modo de darse a conocer con los demás y decir lo que piensan; otros lo perciben como una forma de aportar algo, sin embargo, se observa cierta dificultad para precisar la palabra participación y se muestra inquietos.

De manera específica, en relación a la participación infantil, mencionan que los involucrados son los niños y ocurre cuando estos comparten sus conocimientos con otros y existe interés sobre un tema, como lo vivido en su experiencia dentro del programa NEPSO. La mitad del grupo hace mención que con “niños”, se refieren a los chicos entre 4 a 15 años.

En referencia a las características de los niños y niñas que pueden opinar, los participantes se muestran entusiasmados y mencionan que todos tienen el derecho de hacerlo ya que todos tienen algo que decir y la forma en que cada uno percibe las cosas es diferente, todos concuerdan que es un acto voluntario y que no se puede forzar a nadie a decir algo que no desea. En este punto, destacan que la opinión del otro se debe respetar y no decir si es “mala” o “buena”, ya que todas las opiniones son valiosas e importantes. Consideran que en cualquier lugar pueden expresarse, por ejemplo, en la escuela, un museo, en los juegos, en donde trabajan los adultos, etc.

Debido a que la facilitadora observa cierta inquietud y nerviosismo en los participantes, se hace una pausa invitándolos a compartir lo que piensan y a sentirse seguros de que la información dada será usada únicamente para fines de la investigación.

Continuando con las preguntas, en lo que se refiere a si consideran que los adultos toman en cuenta la opinión de los niños, la mayoría refiere que no, mencionan que de hecho sus padres o maestros no los toman en cuenta y esto hace sentir poco importantes; solo un participante menciona que si es tomado en cuenta por sus padres al momento de elegir los lugares donde acudir con su familia.

En relación a: ¿Qué piensan de que los niños y niñas tengan derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela, la familia y comunidad?, mencionan que los niños tienen derecho de opinar en la escuela, ya que forman parte de ella y podría emitir su opinión en el decorado de su salón, cuando hacen ofrendas o en la elección de algún deporte. En el ámbito familiar, consideran podrían elegir los quehaceres que realizarán dentro de casa, cuando se fija una hora para convivir, al momento de ver la televisión o cuando remodelan el hogar. La mayoría de los participantes comparte les gustaría ser escuchados dentro de sus hogares y ser tomados en cuenta en cuestiones sencillas como la selección de la comida ya que piensan que sus padres hacen de comer y no les preguntan o que cuando deseen hablar con ellos, no se distraigan en el celular o televisión.

Dentro de la comunidad mencionan podrían apoyar recogiendo la basura u organizarse para colocar arena para que no se inunden las calles; reconocen que pueden opinar pero no en todas las ocasiones participar de manera activa pues existen algunas tareas que son exclusivas de los adultos (como trabajar o comprar algunas cosas para remodelar las calles). Menciona que cuando se hacen posadas se podrían reunir en una casa y cada familia podría cooperar con algo para la reunión.

Pasando a su experiencia dentro del programa NEPSO, refieren que su tema estuvo enfocado a las enfermedades de transmisión sexual en adolescentes. Lo anterior, debido a que observaron que en su comunidad había niñas de temprana edad embarazadas y consideran que los adolescentes son los que están en mayor riesgo de contraer alguna enfermedad porque piensan que a ellos no les pasará; además de esto, querían conocer sobre el tema porque estaban cercanos a esta etapa.

Para algunos, el proyecto NEPSO represento en un principio miedo e inseguridad, ya que el tema de su elección les daba pena, sin embargo, a partir de las exposiciones que realizaron, conocieron nuevas palabras. Agregan que su primer acercamiento con el tema les dio un poco de asco pero conforme tenían más información se sentían seguros; uno de los participantes refirió que el apoyo de sus compañeros hizo que se sintiera bien consigo mismo ya que era muy penoso. En relación a la pregunta de cierre: ¿Qué mensaje les darían a las personas adultas respecto al derecho de niños y niñas de participar?, comentan que estos deberían escucharlos y preguntarles sobre lo que les gusta o quieren, ya que todos al ser iguales, tienen los mismos derechos. Mencionan que los adultos no deberían cerrarse a lo que ellos tienen que decir y deberían ser flexibles. Con lo anterior, se hace el cierre de la entrevista y se les pide elaboren un cartel alusivo a la participación infantil.

Observaciones generales

El grupo se mostró al inicio ansioso y disperso, aunque respondían a las preguntas, en varias ocasiones expresaron su confusión respecto a las preguntas, sus respuestas fueron cortas y por momentos no prestaban atención. Se notó facilidad de expresión respecto a los modos en cómo ellos pueden participar, pero el hablar de su sentir en la experiencia se les dificultó. El ritmo de la entrevista fue rápido debido a las cortas participaciones de los participantes.

Observación de cartel

Los participantes al comienzo de la actividad se organizan en las tareas e ideas que deseaban plasmar, se mostraron un tanto ansiosos y se interrumpen con risas. Aunque los niños aportan ideas, son las niñas quienes llevan a cabo la acción. Conforme avanzan en la elaboración del cartel el trabajo en equipo se unifica y se observa mayor participación en cada uno de los integrantes.

Grupo focal 3

Escuela: Emiliano Zapata.

No. Participantes: 6 (3 niñas y 3 niños)

Expositor: Psi. Guadalupe Calleja

Asistente: Iván Serrano

Fecha de aplicación: 27 de noviembre 2013

Hora de inicio: 10:00 a.m.

Hora de término: 11:30 a.m.

El grupo focal estuvo conformado por seis alumnos los cuales llegaron de manera puntual al lugar donde se realizaría la sesión. Se les pidió tomarán asiento y se les entregó una etiqueta para que colocarán su nombre. Una vez concluido este paso, la facilitadora les dio la bienvenida y comenzó por explicar a los participantes la forma en se realizarían las aportaciones, hizo énfasis en que toda la información sería tomada en cuenta para la investigación, por lo cual, les pidió fueran honestos y se sintieran cómodos.

La primer pregunta que se realizo fue: ¿Qué significa para ustedes la participación infantil?, algunas de las respuestas estuvieron dirigidas a que los niños den su opinión acerca de un hecho, convivan con los demás o compartan lo que piensan; todos coinciden en que la participación infantil la ejercen los niños y las niñas, y es un derecho. Respecto a si consideran que la participación debería ser un acto obligatorio o voluntariado, los participantes tuvieron algunas diferencias, pues una de las integrantes menciona que se debe obligar a los niños a dar una respuesta cuando alguien les pregunta algo o no quieran participar en alguna actividad escolar. El resto del grupo opina que esto no es válido pues mencionan que la participación es un acto voluntario y nadie puede obligarlos a decir o estar en algo que no les interesa. Por otro lado, entre los lugares o situaciones en donde los participantes opinan podrían ejercer su derecho a participar menciona: la escuela, su casa, en algún proyecto, organizando alguna fiesta familiar o solicitando mayor seguridad para su colonia. No obstante, consideran hay algunos lugares donde trabajan los adultos y es poco probable se tome en cuenta su opinión, por ejemplo, en las delegaciones.

En relación a la pregunta: ¿Han recibido información acerca de su derecho a participar?, ¿en dónde y de quién?, ¿qué les han dicho?, en primer lugar ubican a su hogar y su padres, pues estos les han dicho que ellos pueden opinar sobre las cosas que deseen, por ejemplo, sobre su

vestimenta o música. También refieren han escuchado hablar sobre su derecho a participar en la escuela y han leído sobre esto en la Constitución Mexicana, en sus libros de texto y en internet. En este punto, los participantes agregan que aunque tienen derecho a dar una opinión, lo mejor es “no meterse” cuando están hablando las personas adultas, a menos que se les pregunte, fuera de eso, consideran podrían dar sugerencias, sobretodo en temas familiares; una de las participantes comparte que los niños a veces toman las cosas a juego y los adultos no, razón por la cual, a veces, los adultos no toman en cuenta la opinión de los niños.

Con base en la pregunta: ¿Qué piensan de que los niños y niñas tengan derecho a participar en la toma de decisiones de la escuela, la familia y la comunidad?, expresan que es bueno, ya que aprenden más cosas y los adultos podrían apoyarse en sus ideas. Algunos de los temas que consideran pueden opinar dentro de su hogar están relacionadas a la selección de la comida, los quehaceres de la casa, los lugares que podrían visitar en vacaciones, algún proyecto familiar, etc. En su comunidad podrían participar en la elección de algún delegado, ayudando a recoger la basura de las calles, en situaciones de seguridad o en la organización de eventos o convivios. En la escuela, mencionan han apoyado a la organización de convivios, fiestas de cumpleaños y en la recaudación de fondos para la construcción de un aula. De manera aun más específica, les gustaría expresar su opinión en los contenidos de sus materias para que estas fueran menos “aburridas” o eligiendo lo que van a comer en el receso.

Por último, en relación al programa NEPSO, comparten que su tema de investigación fue “Prevención del cáncer”. Uno de los motivos de su elección, fue que algunos de ellos contaban con familiares quienes habían fallecido por dicha enfermedad; su objetivo era saber si las personas estaban informadas sobre las formas de detectar algún síntoma y las medidas de prevención.

Para algunos, la experiencia de apoyar a su comunidad fue nueva, para dos de los integrantes no, ya que una de las participantes estuvo involucrada junto con su familia en la limpieza de un parque y otro de los compañeros participó en una encuesta donde le preguntaron su opinión sobre cómo mejorar las condiciones de las calles para evitar las inundaciones. La mayoría refiere su experiencia dentro del programa NEPSO como positiva, ya que al saberse escuchados, superaron algunos miedos como exponer, hacer entrevistas u opinar. Uno de los participantes reconoce haber mejorado su comportamiento y lograr trabajar en equipo, además, de conocer la diferencia

entre las preguntas abiertas y cerradas. Por último, los niños comentan que sus opiniones son importantes y que los adultos deberían tomarlas en cuenta, ya que pueden servir para mejorar alguna propuesta o tener mayores alternativas. Mencionan que los adultos deberían trabajar con los niños y aprender a escucharlos sin excepción.

Observaciones generales

Al inicio de la sesión, los chicos se encontraban tranquilos y mostraban interés por expresar sus ideas ante el planteamiento de cada pregunta, conforme avanzó la entrevista, algunos de los participantes estaban ansiosos y distraídos e interrumpían de manera constante a sus demás compañeros; en dos ocasiones la facilitadora interrumpió la entrevista para pedirles respetar la participación de cada uno de sus compañeros y les solicito llevar a cabo los acuerdos establecidos al inicio de la sesión. A partir de la pregunta 9 sus respuestas comenzaron a ser más breves y preguntaban constantemente cual había sido la pregunta. A pesar de esto, se puede observar que los niños tienen ideas claras sobre lo que significa la participación infantil; su lenguaje es fluido y muestran seguridad ante cada opinión.

Se infiere que el motivo por el cual los participantes manifestaron dicho comportamiento, fue debido a que la entrevista se empalmó con el receso (el cual fue adelantado por parte de la escuela) y esto pudo haber desencadenado su falta de interés y distracción.

Observación de cartel

Durante la elaboración del cartel los participantes se mostraron ansiosos, no hubo un trabajo en equipo, pues solo eran dos los niños que trabajaban, mientras, los demás integrantes platicaban, reían o se molestaban entre ellos; constantemente la facilitadora les informaba del tiempo y les llamaba la atención; en un segundo momento, otros dos niños se ocupaban de la elaboración del cartel y los demás mostraban deseos de estar en su receso (se asomaban por la ventana, decían tener hambre, etc.).

Grupo focal 4

Escuela: Benemérito de las Américas.

No. Participantes: 6 (4 niñas y 2 niños)

Expositor: Psi. Guadalupe Calleja

Asistente: Iván Serrano

Fecha de aplicación: 28 de Noviembre 2013

Hora de inicio: 12:00 a.m.

Hora de término: 13:30 p.m.

Al principio de la entrevista se les explico a los participantes la forma de trabajar y realizar sus aportaciones, se les aclaro que no había respuestas buenas o malas, pues lo que interesaba en ese momento, era su opinión respecto al tema de participación infantil. Se les pidió fueran honestos en cada una de las preguntas y respetarán el turno de sus compañeros. La sesión dio comienzo al solicitar su nombre, edad y grado que cursaban.

La primera pregunta que se abordó dentro del grupo focal fue: ¿Qué significa para ustedes la participación infantil?, a lo que los niños refirieron, es la opinión que dan los niños y las niñas, y una manera de expresar lo que sienten. En relación a las características de las personas que ejercen la participación infantil, mencionan que quienes estarían involucrados serían los niños y las niñas; las edades en las que participarían van desde los 4 a 10 años o 6 a 11 años. Al hablar de alguna cualidad con la cual deberían contar los niños y niñas para poder participar, los integrantes del grupo focal coincidieron en que no existe alguna de manera específica, pues, todos los niños y niñas podrían hacerlo sin distinción. Agregan que todos los niños y niñas tienen derecho a participar de manera libre, por lo que, nadie, puede obligarlos a opinar o hacer algo que no deseen, mucho menos a ellos como niños pues la ley los protege; consideran que el acto de participar es totalmente voluntario y ubican a la escuela y el hogar como espacios en donde podrían participar.

Respecto a la pregunta: ¿Han recibido información acerca de su derecho a participar?, ¿en dónde y de quién?, y ¿qué les han dicho?, la mayoría responde que sí, siendo su hogar el principal lugar donde la mamá los incita a dar su opinión, sea esta correcta o no; la escuela es otro de los lugares donde han obtenido información y son los maestros quienes les comentan lo importante

de aprender y hacer válido su derecho a participar; niegan haber escuchado o visto en otro lugar algo referente a esto.

Por otro lado, respecto a que opinan sobre que los niños y niñas opinen en los asuntos de la familia, escuela o comunidad, una de las participantes menciona que algunas ocasiones sí es importante que los tomen en cuenta y en otras no, debido a que existen situaciones en donde solo pueden estar presentes los padres, por ejemplo, cuando hablan con los maestros o tienen problemas de pareja. Por un momento se quedan en silencio para nuevamente expresar sus ideas. El participante B comenta que para él sí es importante que tomen en cuenta a los niños y las niñas, ya que considera, ellos podrían aportar ideas y apoyar a los adultos en la toma de decisiones. Otra participante lo apoya y pone como ejemplo cuando han limpiado o pintado su escuela. En su comunidad mencionan que podrían participar cuando no tienen agua, pues ayudarían a no desperdiciarla o diciéndole a la gente que no la tire, además, podrían hacer campañas para mantener limpias las calles o bien, en la organización de algún evento dentro de la comunidad. Por último, uno de los participantes opina que en la calle podrían participar también ayudando a la gente mayor a cruzar las avenidas o en su familia, si falta dinero, podrían trabajar en algo sencillo sin descuidar sus estudios. Sin embargo, aunque en esta pregunta los participantes exponen varias situaciones, comentan que en ocasiones los padres o familiares no los dejan intervenir, pues los consideran aún con poca capacidad para resolver problemas.

En relación a su experiencia dentro del programa NEPSO, comentan que su tema de investigación fue el “Bullying”. Algunas de las razones por las que eligieron este tema fue porque querían evitar se diera esta problemática dentro de su escuela, además, de querer comunicarle e informar a sus compañeros de lo que se trataba. Agregan, era la primera vez (para todos) en la que participaban en un programa para apoyar a su comunidad. Comentan que su participación les ayudó a sentirse seguros y con mayor confianza. Aprendieron nuevas palabras y se sintieron importantes por informar a otros sobre el tema. En la pregunta: ¿Qué mensaje les darían a las personas adultas respecto al derecho de niños y niñas a participar?, consideran estos los deberían de tomar en cuenta, pues, juntos podrían resolver alguna situación problemática. Una de las participantes menciona que es importante que los adultos escuchen su opinión, sea esta “buena o mala”, a lo que otra participante agrega, los deberían respetar ya que todas las participaciones son valiosas. La facilitadora realiza el cierre de la entrevista y da instrucción de la siguiente tarea.

Observaciones generales

En general el grupo se mostro tranquilo, cooperativo y participativo, pues todos los integrantes, expresaron su opinión en cada pregunta y fueron respetuosos con sus compañeros; en algunas preguntas se observaba cierta dificultad para contestar a lo que la facilitadora repetía la pregunta o la explicaba de manera diferente al grupo. En un principio mencionaron sentirse nerviosos ya que deseaban dar una “buena” opinión, por lo que la facilitadora les recordó a los niños y niñas, que sus aportaciones eran valiosas para dicha investigación y lo que los invito a sentirse en confianza y cómodos. A partir de esto, los participantes respondieron de manera activa. En general la actitud del grupo es amigable y entusiasta, aunque en ocasiones, tímida.

Observación de cartel

Desde un inicio se observa un trabajo en equipo, se asignan tareas y se apoyan entre ellos. Cada una de las propuestas es escuchada con respeto y se dividen en pequeños equipos de dos para realizar la actividad. El comportamiento de los participantes es tranquilo, en muy raras ocasiones se distrae o interrumpen, se observa una actitud de respeto y realizan la tarea fijada en el tiempo asignado, no se observan mayores complicaciones.