



## “La magia que tenemos entre nosotros... niñas y niños”.<sup>1</sup> Visibilidad, fuerza y afecto de la palabra infantil

Grécia Rodríguez Pinto<sup>2</sup>; Leonardo Albuquerque<sup>3</sup>

Recibido: 13 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

**Resumen.** Si alguien argumenta que las niñas y los niños son seres humanos, nadie estará en desacuerdo. Sin embargo, algunos dudan de las capacidades y competencias infantiles porque supuestamente son incompletas. Ellos son personas útiles y capaces, dotados de cualidades. Tienen derechos, pero están lejos de tener todos los derechos de los adultos. Las niñas y niños no son sólo receptores de información a quienes se les dirige y exige obligaciones y tareas en agendas intensas. Por el contrario, son fuente de ideas y propuestas. Así lo demuestran cuando participan en oportunidades donde experimentan el pensamiento, la palabra y la escucha desde un abordaje sobre su ciudadanía y derechos. Tomando en cuenta conceptos fundamentales de una pedagogía experiencial, el Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía infantil” ha colocado como base de su fortaleza la creación de espacios de encuentro con el fin de promover la proximidad, el bienestar y la implicación en el aprendizaje, con asombro y pasión. Para este fin, se incorpora la integración de la Educomunicación, como campo de acción emergente en la que convergen la Educación y la Comunicación, así como la Sociología de la Infancia en el marco de una metodología participativa que destaca a las niñas y a los niños, como sujetos creadores y protagonistas, de palabra y acción, capaces de participar y compartir sus saberes naturales, con su “voz en abundancia”.

**Palabras clave:** Niñas y niños; educomunicación; ambiente; ciudadanía infantil; sociología de la infancia.

## [pt] “A magia que temos entre nós... as crianças”. Visibilidade, força e afeto da palavra infantil

**Resumo.** Se alguém argumenta que as crianças são seres humanos, ninguém estará em desacordo. Porém, alguns duvidam das capacidades e competências infantis porque são supostamente incompletas. Elas são pessoas úteis e capazes, dotadas de qualidades. Têm direitos, porém estão longe de ter todos aqueles relativos aos adultos. As crianças não só são recetores de informação aos quais se dirige e se exige obrigações e tarefas em agendas intensas. Pelo contrário, são fontes de ideias e propostas. Assim o demonstram quando participam em oportunidades onde experimentam o pensamento, a palavra e a escuta desde uma abordagem sobre a sua cidadania e direitos. Tendo em conta conceitos fundamentais de uma pedagogia experiencial, o Projeto Educativo “Educomunicação,

<sup>1</sup> Propuesta de Rodrigo, un niño de la Villa de Arcos de Valdevez (Portugal) en una tormenta de ideas realizada en el marco del Proyecto Educativo “A leer el mundo con niñas y niños”.

<sup>2</sup> CIEC-IE-Universidade do Minho (Portugal).

E-mail: [greci777@gmail.com](mailto:greci777@gmail.com)

<sup>3</sup> CIEC-IE-Universidade do Minho (Portugal).

E-mail: [leonardoalbu100@gmail.com](mailto:leonardoalbu100@gmail.com)

Ambiente e Cidadania Infantil” estabeleceu como base da sua fortaleza a criação de espaços de encontro com o fim de promover a proximidade, o bem-estar e a implicação na aprendizagem, com admiração e paixão. Para este fim, propõe-se a integração da Educomunicação, como campo de ação emergente que faz um cruzamento entre a Educação e a Comunicação, assim como com a Sociologia da Infância, no quadro de uma metodologia participativa que destaca as crianças como sujeitos criadores e protagonistas, de palavra e ação, capazes de participar e partilhar os seus saberes naturais, com a sua “voz em abundância”.

**Palavras-chave:** Crianças; educomunicação; ambiente; cidadania infantil; sociologia da infância.

## [en] “The Magic that we have among us...the Children”. Visibility, Strength and Affection of the Children’s Voice

**Abstract.** If someone argues that children are human beings, no one will disagree. Nevertheless, some will question the competency of a child as they are supposedly immature. However, children are also people endowed with a number of important qualities. They do have rights, but less than those of adults. Children are not mere receptacles of information, mere subjects of duties and tasks which are defined through intense agendas; on the contrary, they are sources of novel ideas. This has been proved when they are allowed to experience the opportunity to discuss the concepts of citizenship and rights. Using the fundamentals of experiential learning, the project “Educommunication, Environmental and Youth Citizenship” has placed a strong emphasis on the creation of spaces that promote children’s well-being, along with the possibility of learning with wonder and passion. For this purpose, we appeal to incorporating Educommunication, as an emerging field of action into which converge Education and Communication, as well as the Sociology of Childhood within the framework of a participative methodology that emphasizes children, as creators and protagonists, in word and action, capable of participating and sharing their natural knowledge, with their “full voice”.

**Keywords:** Children; Educommunication; Environment; Child Citizenship; Sociology of Childhood.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. El niño y la ciudad y en la ciudad. Paradoja de la protección-vulnerabilidad/vulnerabilidad-protección. 3. “Soy Niño, Sou Criança” y el Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil”. Contextos y metodologías. 4. La Educomunicación como proceso de creación de conocimiento y fortalecimiento de la ciudadanía de niñas y niños. 5. Pedagogía de “Soy Niño, Sou Criança” para fomentar competencias críticas. 6. Reflexiones finales. La ternura y la participación... Caminos para intercambiar con niñas y niños. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Rodríguez Pinto, G.; Alburquerque, L. (2018): “La magia que tenemos entre nosotros... niñas y niños”. Visibilidad, fuerza y afecto de la palabra infantil, *Sociedad e Infancias*, 2, 259-285.

### 1. Introducción

Muchos adultos argumentan que niñas y niños son seres humanos del futuro y que debemos invertir en sus carencias para que su porvenir sea exitoso. Según ese punto de vista, debemos esperar hasta que sean mayores de edad para dar valor a sus contribuciones. Se duda de sus capacidades y competencias. Son supuestamente incompletos. Ellos tienen derechos, pero están lejos de contar con todos los derechos de los adultos (Qvortrup, 2014). “La infancia ha sufrido un proceso de ocultación, ese proceso de iluminación-ocultación expresa los saberes constituidos sobre niñas, niños y la infancia, producidos a partir de una perspectiva adultocentrada” (Sarmento, 2007: 25-26).

En otra línea de pensamiento, se considera que niñas y niños son co-constructores de la infancia y la sociedad. Ellos se reafirman como seres con plena capacidad de comprensión, interpretación, negociación, conciliación y expresión de acuerdo con su percepción infantil. Se comunican e interactúan con la naturaleza, con la sociedad y con otras personas, tanto adultos como pares. Sus contribuciones propician su formación y la de sus contextos (Qvortrup, 2011). Para fortalecer el propósito crítico de estas premisas es necesario que niñas y niños puedan cooperar en la comprensión de los grandes asuntos de la actualidad social.

Sustentamos que la investigación sociológica de la vida cotidiana infantil, es policromática y multifacética, abierta a campos multidisciplinares; investigaciones metodológicas que multiplican una pluralidad de instrumentos útiles para ser usados en contexto, de forma de desvelar y descubrir las voces y acciones de niñas y niños (Fernandes, 2009: 113).

Necesitamos traer sus perspectivas al debate social, no sólo sobre los aspectos que les afecten, sino sobre otros temas del interés de todos. El diálogo interdisciplinar es fundamental. “Ya sabemos lo que sucede en el parque. Pero todavía no sabemos cómo niñas y niños son capaces de influir en los destinos políticos o la economía de un país” (James, 2014: 934).

Una inmensa parte de la actividad educativa de los adultos se dirige a influir sobre los niños. Si la educación es una suma considerable de respuestas, su oportunidad es también la de convertirse en un camino de preguntas dejando abiertas otras rutas a seguir. No se les da el mundo por entero, también lo deben construir (Benjamin, cit. en Vignale, 2009: 38-39).

“Niñas y niños son creadores e inventivos porque se envuelven en acciones propositivas” (Wartofski, cit. en Qvortrup, 2011: 207). Esta es una premisa que inclusive puede tornarse radical en el buen sentido de la palabra. Para quienes confían en la infancia ellos ofrecen contribuciones valiosas, para otros, representan síntomas nocivos que pueden llegar a transformarse en “una amenaza al orden social” (Qvortrup, 2011: 207).

Tomando en cuenta que los niños son niños en un tiempo histórico y en una sociedad determinada, todas sus miradas y sentimientos deben ser protagonistas, como percepciones de seres humanos con capacidades, para intervenir en su vida social y en sus contextos. Allí comparan, deciden, descubren la distancia social, observan comportamientos, juegan, comparten e intercambian experiencias con sus pares, en el espacio y su paisaje, modificando su mundo y su percepción (Oliveira, 2004).

El desafío del educador, en consecuencia, es vincular la palabra a la vida, a la realidad y a las experiencias singulares del ser niño. Esas vivencias enriquecidas desde el hacer promueven el gusto por la investigación, la constatación, la participación; dimensiones prácticas de la educación que estimulan la reflexión y la conciencia crítica de los problemas del tiempo y del espacio, con posiciones indagadoras, inquietas y, por ende, más dispuestas al

diálogo, a la negociación, a la comprensión del pensamiento y ejercicio de valores como la cooperación y la solidaridad en una sociedad democrática (Freire, 1994).

## **2. El niño y la ciudad y en la ciudad. Paradoja de la protección-vulnerabilidad/vulnerabilidad-protección.**

Hay una diferencia determinante entre la posición que ocupaban las niñas y niños en la sociedad medieval y en la actualidad. Si bien es cierto que en aquella época no faltaban los niños, no se podía hablar de la existencia de una infancia. Eran visibles en el espacio público, ellos se encontraban en el espacio abierto, pero nadie los percibía o estimaba como niños porque la infancia era invisible (Ariès, 2011).

Con la invención de la infancia, los niños perdieron su visibilidad legítima en el espacio público cuando fueron confinados a una variedad de formas institucionales: una infancia familiar, escolar, pre-escolar, de ocio, entre otras. A pesar de que puedan haber ganado cierta visibilidad dentro de esos contextos, en forma individual, todavía nos encontramos con situaciones difíciles de comprender y que deberían haber sido superadas. Niñas y niños son considerados como no-adultos y esta visión adultocéntrica sobre la infancia describe la ausencia, la negación de los rasgos de un ser humano competente. Ese status del niño como un “ser en devenir” (Sarmiento, 2007: 26), en espera de, nos hace afirmar que la niñez es aún asumida como un período incompleto, donde la “ausencia, la carencia y la negación” son las características principales. La infancia, como la edad del no, tiene su origen en la palabra latina *En-fans – el que no habla* (Sarmiento, 2007: 33). La Sociología de la Infancia tiene en este sentido un fin primordial, especialmente político. Analizar el orden social, tomar en cuenta las perspectivas de niñas y niños (Figura 1), su calidad de “agentes”<sup>4</sup> y sus contribuciones, para favorecer el status social de la infancia. El nuevo paradigma asume la consideración de las niñas y los niños “en tanto agentes sociales de pleno derecho y constructores de la sociedad que les rodea” (Rodríguez, 2007: 17).

Es posible, en consecuencia, preguntar:

- ¿Por qué la ciudadanía infantil, normalmente, es reducida a un papel que solamente puede asumir cuando un adulto la convoca?
- ¿Por qué niñas y niños se encuentran tanto tiempo encerrados en muchos de sus contextos?
- ¿Por qué se transforman en observadores desde la ventana de un vehículo, de un muro de la escuela o del balcón de su hogar?

<sup>4</sup> Cordero Arce (2015: 158) menciona a Berry Mayall para destacar que la autora hace una distinción entre ser “actor social” y ser “agente”. Un “actor social” surge en un marco específico de acción donde niñas y niños actúan en la construcción de sus vidas. En cuanto al concepto de “agente” implica el ejercicio y el rol que pueden jugar en las vidas de quienes los rodean y en las sociedades en que viven. En este artículo, los autores, al igual que Cordero Arce, se refirieron, indistintamente a las niñas y niños, como “agentes” o “actores sociales”.

- ¿Por qué sus experiencias libres, cada vez, son más reducidas al control y tutela adulta?

El argumento de la vulnerabilidad de niñas y niños, asociado a la creciente violencia y exposición de ellos en los medios de comunicación (tragedias, secuestros, violaciones, entre otros abusos), trae como consecuencia limitaciones en cuanto a su autonomía y libertad en los espacios urbanos. Las ciudades han modificado sus dinámicas, pasando de ser lugares de encuentro e intercambio, a convertirse en espacios de separación y especialización, por motivos exclusivamente económicos. Como resultado de esa transformación, niñas y niños han sido obligados a crecer en lugares reducidos, cerrados y privados, sin autonomía, movilidad ni posibilidad de socialización. Esta realidad restringe a los niños a desarrollarse con seguridad, dignidad y libertad (Tonucci, 1997).



Figura 1. Niñas y niños deben ser consultados sobre el mundo que les rodea. Sus contribuciones son valiosas y deben ser reconocidas por la sociedad. En este momento de grabación de una serie de radio, el equipo de niños se sintió más seguro y dispuesto al trabajo con la presencia de Leticia y Pablo, títeres que constituyen un símbolo e identidad del proyecto.

El argumento de la vulnerabilidad de niñas y niños, asociado a la creciente violencia y exposición de ellos en los medios de comunicación (tragedias, secuestros, violaciones, entre otros abusos), trae como consecuencia limitaciones en cuanto a su autonomía y libertad en los espacios urbanos. Las ciudades han modificado sus dinámicas, pasando de ser lugares de encuentro e intercambio, a convertirse en espacios de separación y especialización, por motivos exclusivamente económicos. Como resultado de esa transformación, niñas y niños han sido obligados a crecer en lugares reducidos, cerrados y privados, sin autonomía, movilidad ni posibilidad de socialización. Esta realidad restringe a los niños a desarrollarse con seguridad, dignidad y libertad (Tonucci, 1997).

La sociedad los excluye de la ciudad y no los convoca a sus transformaciones. Ampliar la protección es la excusa para silenciar a niñas y niños y no permitir su participación en intervenciones urbanas que conduzcan a una reconquista de su autonomía (Tonucci, 1997). Ciertamente, si estos dilemas y contradicciones afectan a los adultos, con más énfasis envuelven a niñas y niños, quienes modifican sus rutinas por un exceso de protección y de tutela, en el marco de una sociedad globalizada e inducida al miedo como mecanismo de control. Para compensar la pérdida de la ciudad y de sus espacios de socialización, la sociedad del consumo y de los servicios ofrecen a niñas y niños una infinidad de propuestas; muchos juguetes, ofertas formativas, deportivas, programación televisiva, juegos electrónicos y tentaciones publicitarias (Tonucci, 2005).

Cuando el niño es autónomo retoma su esencia lúdica, su capacidad imaginativa, su oportunidad de socializar, y establece relaciones intra e intergeneracionales de bienestar, tanto con las personas como con el ambiente y el paisaje. En ese tiempo, niñas y niños tejen su universo de relaciones con el mundo y, al mismo tiempo, construyen las bases de sus principios. La autonomía y libertad permiten que los niños se reafirmen como sujetos, como seres humanos que actúan y con sus acciones son capaces de transformar (Silva, 2011).

Las ciudades y villas y, principalmente sus centros, son espacios plenos de recursos culturales, sociales, naturales y atmosféricos que permiten aumentar las competencias de niñas y niños a través de un aprendizaje urbano-ambiental. En estas experiencias los momentos vividos (Figura 1) son eventos educativos de socialización, bienestar y participación (Laevers y Declercq, 2011).



Figura 2. Encuentro de niñas de edades entre los 9 y 12 años, de dos niveles de escolaridades diferentes para dialogar sobre sus propuestas en relación a un parque urbano. La fotografía revela los momentos previos a un programa de radio en el cual participaron niñas y niños, para hablar de sus ideas. Fue un evento caracterizado por sentimientos de emoción, interés y orgullo. Al observar sus ideas impresas, en afiches de gran tamaño, los recuerdos compartidos fueron múltiples. Sus descripciones fueron diversas y repletas de detalles.

Las ciudades son hábitats y también ecosistemas que pueden ofrecer a los niños desafíos, curiosidad, identidad, compromiso y comprensión del concepto de ciudadanía. Niñas y niños, en este sentido, pueden llevar a la escuela y al hogar familiar, noticias, opiniones y preguntas a partir de sus investigaciones de primera mano. En la herramienta metodológica “Cuadros de Observación”<sup>5</sup>, por ejemplo, ellos pudieron registrar, en el marco del Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil” todos los diversos elementos urbanos y ambientales para pensar en lecturas de su paisaje (Figura 3). Herramientas de esta naturaleza se utilizan en paseos de exploración a ambientes próximos cotidianos: escuela, villa y zonas rurales donde muchos viven. Estos episodios de reconocimiento, descubrimientos y fascinación les hacen seguros de sí mismos y conocedores de sus contextos. Cuando los niños tienen la oportunidad de experimentar su capacidad de discernimiento son menos vulnerables y aprenden a lidiar con los riesgos.

	DESCREVE E DESENHA TUAS OPINIÕES	
<b>Qual presente gostaria mais, um brinquedo ou uma brincadeira?</b>	<p>Eu gostaria de receber uma brincadeira.</p>	
<b>Onde gostas mais de brincar, perto ou longe da natureza? Podes dizer-nos por quê?</b>	<p>Eu gosto mais de brincar perto da natureza porque é mais divertido.</p>	
<b>Gostas de brincar sozinho(a) ou achas melhor com outras crianças? Por quê?</b>	<p>Eu gosto mais de brincar com outras crianças porque sem ninguém é aborrecido.</p>	<p>Eu amigo</p>  <p>Eu</p> 
<b>A presença da Natureza é importante na tua vida? O que mais desfrutas?</b>	<p>Sim por causa dos brilhos do sol e da sombra das árvores.</p>	

Figura 3. En el cuadro de observaciones, María Luana Redondo (9 años) escribe y diseña, sus pensamientos, sentimientos y opiniones sobre a lo que más le gusta jugar.

<sup>5</sup> Los Cuadros de Observación fueron entregados a las niñas y niños participantes del Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil” para que describiesen y diseñasen sus lugares preferidos y modos de relacionarse con el ambiente que frecuentan. Tanto las niñas como los niños manifestaron disposición y entusiasmo para ilustrar estos cuadros aportando interesantes ideas para compartir.

Los sentimientos de valoración de un lugar, con raíz en la afectividad, fueron denominados por Tuan (1980) como *Topofilia*.<sup>6</sup> Para este autor, las personas de un mismo lugar pueden tener percepciones diferentes. El lugar no es neutro y como tal produce interpretaciones y motivaciones diferentes en las personas según la edad, madurez, nivel educativo y cultural, capacidad de movilidad e interés. Puede ser atrayente o no. Puede brindar la oportunidad de crecer o de limitar los aprendizajes.

Cuando la ciudad o villa permite una mayor socialización (intra e intergeneracional) aumenta el grado de comprensión de los niños sobre su papel en el mundo como partes de una comunidad. Es, en esta participación propositiva, cuando la educación debe hacer destacar lo que hace a un individuo un ser sensible y solidario, cooperativo y atento con las necesidades de su colectividad.

Niñas y niños vuelven a ocupar los espacios urbanos cuando las políticas públicas consideran su ritmo y particularidades de seres activos y competentes dentro de la sociedad. Ellos necesitan tener posibilidades para que, en su tiempo de ser niños, sean protagonistas de ideas y proyectos que transformen y fortalezcan la ciudad como espacio de ciudadanía infantil. Se consideran espacios coherentes con la infancia aquellos donde los niños puedan experimentarse como seres humanos sociales, culturales y políticos; contextos que respeten su visión sobre el mundo que los envuelve, provengan de espacios urbanos construidos o naturales y les ofrezcan lugares para jugar y moverse, independientes del control adulto. Significa comprender que niñas y niños son actores con capacidades, competencias y creatividad, sujetos de ciudadanía.

Niñas y niños se aproximan a sus paisajes y de este modo van construyendo sus experiencias. Esa sensibilidad nace, crece y se desarrolla al vivir, participar e interactuar, con intimidad, en sus contextos porque los lugares que la persona habita mudan el cuerpo y la mente (Montgomery, 2013).

Cuando la naturaleza se encuentra presente, en la ciudad, ofrece escenarios propicios para la práctica de la ciudadanía infantil. En estos espacios al aire libre, los niños disfrutan, con agrado, de repetir las actividades donde combinan experimentación y aspectos sensoriales. Los lugares donde viven las niñas y los niños se tornan más significativos cuando pueden explorarlos. Ellos los hacen propios a través de los sentidos y sus relaciones afectivas. Las vivencias con un lugar, escenario de interacciones, legitiman el propio ser. Tuan afirma que un espacio cualquiera de un paisaje se transforma en un lugar cuando nos ambientamos con él, lo conocemos y gana un significado en nuestras vidas (Tuan, 1980).

Sería interesante destacar cómo el paisaje marca la vida de niñas y niños y su modo de comunicar y expresar su ciudadanía (Figura 4), cómo es la mirada, el sentir de niñas y niños sobre sus contextos naturales, cómo ellos perciben la naturaleza que los rodea, cómo ellos sienten y se relacionan con el paisaje que los envuelve en sus contextos cotidianos como personas y ciudadanos. Aprendemos a escuchar, hablar y compartir lo que pensamos con nuestras familias y en contacto con el ambiente que nos rodea. En convivencia recibimos influencias, nos contagiamos de los otros, adquirimos los valores y creencias

---

<sup>6</sup> La etimología del concepto de *Topofilia* proviene del griego *topos* (lugar) y *filia* (amor a). Ha sido mencionado y estudiado en el marco de las investigaciones sobre "Topofilia y entorno" realizadas por el autor Yi Fu Tuan, en la escuela del pensamiento geográfico llamado Geografía Humanista o Humanística.

que marcan nuestras vidas (Pinto, 2000). En esos intercambios es necesario que niñas y niños sean ellos mismos, reafirmando en sus lenguajes y expresiones, en sus símbolos y formas de comunicar su afectividad y emociones; en la voz que ellos ya poseen en abundancia, especialmente, en las relaciones entre pares (Lee, 2010).



Figura 4. El dibujo de Mara Pereira (9 años), una niña de una escuela rural, revela, según ella, que no es justo que el patio del recreo no tenga árboles. Como proyecto final, todos estuvieron de acuerdo con el siguiente título del trabajo colectivo: “Un bosque en mi recreo”.

En este marco de reflexión se ha pretendido seguir la corriente y el paradigma crítico que promueve la emancipación social de la infancia a través de la experiencia, el intercambio y el compartir saberes entre niñas, niños y adultos, así como trabajos conjuntos de intervención, participación y con intencionalidad política (Sarmiento, 2008). Llegar a comprender la ciudadanía infantil según las líneas teóricas de la Sociología de la Infancia implica:

- Promover experiencias estimulantes a niñas y niños, con una perspectiva holística y de comprensión de lo diverso;
- Sensibilizar a niñas y niños en ambientes naturales y contextos urbanos;
- Invitarlos a observar la importancia de su presencia en la cotidianidad;
- Estimularlos para que reinventen su modo de ser y estar en el mundo y comunicarlo con determinación;
- Dialogar, con reflexión, sobre sus percepciones para encontrar y vincular sus contribuciones a la sociedad;
- Propiciar visiones críticas sobre la tecnología, las redes sociales, el mundo informativo, la publicidad y el consumo;
- Construir juntos relaciones que expresen bienestar y calidad de vida entre la naturaleza, la ciudad y su gente.

Los dibujos son una manera de revelar la fuerza de las opiniones infantiles. Defienden con palabras lo que diseñan en sus creaciones. El paisaje y elementos de la vida natural siempre son destacados (Figura 5). Los derechos infantiles son evidenciados en formas de vivir: amor, respeto, libertad, justicia, igualdad, juegos,

convivencia entre amigos. Todo lo que a niñas y niños les permite sentir, pensar y actuar en forma lúdica y en libertad, estimula sus deseos inmediatos de participar.



Figura 5. En este dibujo, niñas y niños de una escuela rural expresaron lo que más les llamó la atención sobre la naturaleza. Diseñaron sus interpretaciones sobre los colibríes. Posteriormente explicaron su creación a todos los demás.

Ser, vivir y participar cooperativamente es una consecuencia del agrado de la convivencia, de disfrutar del paisaje sensiblemente y de ofrecer contribuciones en metas compartidas. “Partimos de que el ser humano, ser de relaciones y no apenas de contactos, no sólo está en el mundo, sino con el mundo. Estar con el mundo resulta de su abertura a la realidad, que lo hace ser un ente de relaciones (Freire, 1994: 47).

Nosotros, niñas y niños, podemos participar, proponer y hacer conclusiones. Identificamos un problema que nos afectaba... Más árboles en el recreo para hacer más interesantes nuestros juegos. Nos gusta un lugar más natural y un tiempo más largo para jugar. Nuestro recreo tiene sólo quince minutos. Es el recreo de las galletas. Sólo tenemos tiempo para comer galletas. Vivimos en un área rural y nuestro recreo no tiene árboles. Queremos como nombre de nuestro proyecto “Un bosque en mi recreo”. Podemos contribuir con nuestros sentimientos, ideas y dibujos sobre lo que representa la naturaleza en nuestras vidas.

### 3. “Soy Niño, Sou Criança”<sup>7</sup> y el Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil”. Contextos y metodologías

Como consecuencia de una experiencia intercultural que viaja de América Latina a Europa y en el marco de estudios de investigación doctoral, “Soy Niño, Sou Criança” ha implementado, con el apoyo del Municipio de Ponte de Lima, Viana do Castelo, Portugal, el Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil”.

La infancia es un grupo social particular y diferente de la sociedad. Tomando en cuenta esa premisa el Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil” se ha establecido como propósito invitar a niñas y niños a pensar, escuchar y expresar sus pensamientos y sentimientos y, con sus propias capacidades y saberes, dialogar sobre temas diversos que incluyen sus derechos, sus límites y libertades y los contextos que frecuentan así como los asuntos de actualidad que les afectan, relacionados con el ambiente, la ciudad, el paisaje, la ciudadanía, la comunicación y las nuevas tecnologías, entre muchos otros que surgen, naturalmente, en los encuentros. El proyecto se ha realizado en toda la red escolar del Municipio de Ponte de Lima, con la participación de niñas y niños de los 3º y 4º grados de educación básica, entre los 8 y 10 años de edad. Comenzó en el año 2014 teniendo continuidad hasta el año 2017 y con proyección al presente. Ha abarcado una población escolar de más de 350 niñas y niños.

En este proyecto educativo de intervención, se han utilizado metodologías participativas inspiradas en los parámetros de la Sociología de la Infancia y su incorporación de los niños como co-investigadores (Alderson, 2000; Fernandes, 2009; Christensen, 2010) y pedagogías que destacan el afecto, el ritmo, la proximidad, el encuentro y la expresión como bases del aprendizaje y el respeto a la niñez. Estas son: la Pedagogía de la Ternura (Cussiánovich, 2010), la Pedagogía del Caracol (Zavalloni, 2013), la Pedagogía de la Convivencia (Jares, 2007), la Pedagogía de la Comunicación (Kaplún, 2002), con el fin de dar visibilidad y escuchar, con plenitud, a la infancia.

Al contrario de una visión adultocentrista que percibe a los niños como objetos de estudio, la perspectiva metodológica seleccionada en este proyecto educativo va al encuentro del niño sujeto. Es así como enmarca sus procesos de observación, análisis e interpretación del conocimiento infantil a partir de ellos mismos como sujetos protagonistas de sus mundos de vida y como compañeros de investigación. La Sociología de la Infancia, al considerar a las niñas y los niños como actores sociales, asume la participación infantil como central en la definición del papel que

---

<sup>7</sup> La palabra “Criança” significa en portugués “Niño”. “Soy Niño, Sou Criança” es el nombre de una asociación que promueve junto a niñas y niños sus derechos a través del diálogo intercultural, sensibilizado por la comunicación, la naturaleza y la diversidad. Estimula una ciudadanía infantil afectuosa, defensora de una conciencia planetaria activa desde la acción local. Utiliza la Educomunicación como práctica de la palabra que transforma y construye con respeto a las diferencias. Comparte una serie de prácticas pedagógicas que humanizan las relaciones y dinámicas de participación. Sigue las líneas teóricas de la Sociología de la Infancia y los valores de la solidaridad y la cooperación. Fue fundada en 1993, en Caracas, Venezuela ([www.soynino.com](http://www.soynino.com)) y durante 15 años coordinó un programa de radio de nombre “Soy Niño”. En 2012, comenzó su experiencia como “Soy Niño, Sou Criança” en Portugal (<http://childrenadviser.wix.com/online-fundraising-t>) con el apoyo del programa de becas Erasmus Mundus, la Universidad de Minho, Portugal, el Municipio de Ponte de Lima (<http://educacao.cm-pontedelima.pt/?s=soy+ni%C3%B1o>), la escuela, comunidad y familia de Vitorino de Piães, Portugal.

tiene la infancia en la sociedad y en la caracterización de su campo científico (Fernandes *et al.*, 2005).

La investigación con niñas y niños encuadrada en el paradigma participativo defiende una relación “donde el investigado es también un investigador, estableciendo entre los dos una relación interactiva y abierta a los cambios” (Fernandes *et al.*, 2005: 56). Es así como en los encuentros del proyecto ha sido notorio el deseo y la voluntad compartida de comunicar y proponer, manteniéndose la ética y el respeto entre los participantes involucrados y surgiendo formas colaborativas de trabajo.

En las dinámicas de interpretación, participación y expresión han convergido múltiples prácticas, conceptos, narrativas, lecturas, diálogos y grabaciones. Se mezclan elementos lúdicos, teatrales, musicales, artísticos junto con propuestas de ciudadanía infantil. Los muñecos, títeres y marionetas han sido recursos fundamentales que han acompañado los procesos y han aproximado a todos los integrantes, generando una relación de mayor intimidad y complicidad sin importar la edad, el idioma o la cultura. Niñas y niños, como sujetos, han demostrado ser voceros entusiastas, co-creadores, co-gestores, co-productores, comprometidos con su condición de niños capaces, ciudadanos, con ideas y opiniones, con propuestas y soluciones (Figura 6).



Figura 6. Los títeres son recursos pedagógicos de gran valor para generar lazos de afecto, confianza y bienestar en las niñas y los niños. Son momentos de acercamiento. El cariño es agradecido con más participación y cooperación.

Se han utilizado herramientas como el micrófono, la grabadora, la cámara de fotos, los videos, los lápices de colores, las hojas grandes de dibujos, los libros, los periódicos, los programas de radio producidos por otros niños y otros objetos que estimulan la imaginación y el pensamiento reflexivo como los cuadros de observación. En las actividades de educación ambiental han sido especialmente motivadores elementos naturales tales como hojas, semillas, frutos, árboles, flores, las gotas de agua, que en forma de rocío, han sido movilizadoras, para construir

juntos reflexiones y narrativas sobre el ciclo del agua y la polinización de las plantas. Todo eso asociado al origen de la vida y a la interdependencia de los ecosistemas.

Se han experimentado procesos de sensibilización y participación, en ambientes movilizadores, tanto en la radio, en la ciudad (paseos exploratorios), como en espacios próximos a la naturaleza (cuadros de observación). El pensamiento significativo y la percepción de primera fuente han sido dimensiones estimuladas. La ciudadanía infantil y la comprensión de un mundo global se han estimulado a partir de la acción local con metas a visualizar de manera conjunta y a través de mediadores (Vigotsky, 1986). Así también se ha explorado la Educomunicación como práctica educativa para que niñas y niños aprendan, con libertad y creatividad, a trabajar en equipo, de manera cooperativa, en función de propósitos colectivos (Freire, 2006; Kaplún, 2002). Los métodos y prácticas participativas fundamentadas en la Sociología de la Infancia han permitido enriquecer los programas del proyecto, reforzando su valor. Niñas y niños como actores activos de sus propias propuestas, de transformación y multiplicación, han sido partícipes de múltiples diálogos y experiencias, dejando como resultados:

- Producciones marcadas por una diversa perspectiva de conocimiento infantil en formato de dibujos, guiones, poesías, metáforas y series de radio.
- Cuadros descritos y dibujados por niñas y niños, con informaciones variadas sobre la naturaleza y la ciudad, producto de paseos exploratorios fuera del aula. Estos cuadros han suministrado datos de utilidad para comunicaciones y estudios urbano-ambientales que incluyen la participación de la niñez.
- Exposición colectiva “Ventanas de Luz para la Infancia” con resultados continuos de la experiencia.
- Presentación de las propuestas realizadas por niñas y niños para el Parque de la Villa en el Concejo Municipal de Ponte de Lima ante el arquitecto responsable.
- Publicaciones de los resultados en la página de infancia “Conversaciones Gigantes...sobre, para y con niñas y niños”, en el “Diario de Minho”, periódico de la región norte de Portugal.

Se ha generado una participación gradual de los niños en las tareas creativas, en la elaboración de los dibujos, los textos y las dinámicas de creación y comunicación. Cuando el conocimiento se tornaba palabra, se manifestaba una comprensión mayor sobre el valor de escuchar. De repente, quien menos hablaba, respondía a las preguntas y cuando se refirieron a sus dibujos fueron capaces de ser combativos y manifestar ideas con pasión, profundidad y articulación. Las narraciones de los textos escritos, a partir de vivencias, ilustraron acciones específicas y la determinación de la lectura, demostraron cómo, entre amigos, cualquier niño podía dejar de lado sus miedos y expresar una idea. La timidez, el silencio, la escucha, el habla, la pregunta, el interés, la participación, han sido características que han surgido como indicativos de la calidad del ambiente educativo.

La proximidad ha sido una dimensión destacada y movilizadora. Una atmósfera de confianza, de afecto y escucha, ha permitido la generación de condiciones fundamentales para construir una relación de aprendizaje mutuo. La cercanía de las relaciones y la participación de adultos, niñas y niños han estado marcadas por el tiempo, estímulos de las dinámicas y por los diferentes desafíos.

Los deseos de compartir saberes no han surgido de escenarios anónimos. Ha sido pertinente combinar la capacidad expresiva personal y la individualidad de cada participante en propósitos constructivos para que se comprenda el valor de la ciudadanía. En vez de limitar a niñas y niños a un mero papel de receptores es esencial crear y ofrecer condiciones para que ellos generen mensajes propios, relacionados con los temas que seleccionan y comparten con los adultos para ampliar sus conocimientos y vincularlos con sus realidades próximas (Kaplún, 2002).

Cuando las niñas y los niños participan en acciones que les convocan a pensar, sentir y reaccionar, expresan, grupal e individualmente, mareas de sentimientos humanos que se entrelazan con fuerza, valentía, creatividad y poesía.

El amor es una tierra fértil. Volamos como una mariposa, crecemos como una flor, somos libres. No hay nada mejor a no ser la libertad. Los árboles también tienen sentimientos. Debemos proteger la vida más allá de las diferencias.<sup>8</sup>

El conocimiento infantil es evidenciado en creaciones, afirmaciones, textos, poesías, metáforas, reportajes y dibujos. Es expresado con una sensibilidad particular, comunicando algunos sueños, problemas, soluciones, observaciones de la vida y apreciaciones sobre cómo vivir mejor la época de los abuelos, los adultos y la de los niños tanto en una aldea, en una villa o en una ciudad. En las narraciones, niñas y niños demuestran que comparten un campo común de infancia, que experimentan, de forma positiva, un período de vida distinto al de los adultos (Gaitán, 2006).

El bienestar emocional y la implicación de las niñas y niños nos han indicado los niveles de empatía, autenticidad y aceptación (Laevers y Portugal, 2010). De esta forma, la sensibilidad, el estímulo, la fascinación y el entusiasmo se han puesto de manifiesto en las exploraciones y búsquedas de conocimientos (Figura 7).

La palabra infantil expresa y se reinventa desde la experiencia. Niñas y niños perciben el mundo con afecto, amistad y en cooperación. Ellos mantienen una relación subjetiva con sus ambientes y cosas, un vínculo casi mágico. Cuentan con una capacidad mimética, de imitación, que implica producir y jugar con las semejanzas y con lo diferente, con la alteridad. Se constituye una subjetividad “un hacer que soy otro”. Las experiencias que abren la posibilidad de dar espacio a la diferencia estimulan el crecimiento del propio ser y la transformación de los otros. “El lenguaje es experiencia, es el don de percibir y producir semejanzas” (Benjamin, cit. en Vignale, 2009: 86). También ofrece

---

<sup>8</sup> Ideas de niñas y niños participantes en los debates relacionados a los ejes del Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil” desarrollados en la red de escuelas de Ponte de Lima, Portugal.

posibilidades para escoger y establecer acuerdos sobre las reglas y límites. Cuando los niños perciben el mundo y lo expresan en palabras, su lenguaje abre espacio para el reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí en el otro. Una rica experiencia de comprensión del mundo inmediato, guía a la lectura de la palabra, a la lectura de la palabra-mundo. En esa sensibilidad subjetiva, surge la decisión y el compromiso de colaborar en la construcción de un mundo común (Freire, 1991).

Al ser responsables de la construcción de su propio crecimiento, se muestran conscientes de que su palabra es capaz de construir, de elaborar mensajes y contenidos propositivos. Así demuestran más pensamientos críticos e interés para trabajar en equipo, un mayor gusto por la investigación y la responsabilidad individual y compartida.



Figura 7. “Nos gusta explorar, disfrutar con los otros, pensar y hablar de lo que nos sucede, escuchar a los amigos, compartir con todos sobre nuestras pequeñas acciones. Lo que queremos hacer mucha gente puede conocerlo y multiplicarlo. Nos gusta vivir, somos personas”.

#### **4. La Educomunicación como proceso de creación de conocimiento y fortalecimiento de la ciudadanía de niñas y niños**

La Educomunicación impulsa la interrelación y la vivencia entre los actores participantes (Figura 8) a través de áreas concretas de intervención social. Es una dinámica que se va gestando y estructurando de modo procesal, con el uso de los medios, de manera transdisciplinar e interdiscursiva. Son acciones educativas destinadas a construir un ideal de relaciones colectivas con el fin de fortalecer el diálogo social (Soares, 2011). Se pueden describir como un ecosistema comunicativo. La escuela y el sistema educativo deben interactuar, no tanto con los medios, sino con los nuevos campos de experiencia. “Los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que, hoy, constituyen el escenario decisivo de la socialización” (Martín Barbero, 1999: 20). Si la escuela rechaza la incorporación de las nuevas tecnologías, estas acaban

entrando indirectamente por sus ventanas: porque están penetrando y creando nuevos ambientes de percepción y construcción del conocimiento. Como estrategias motivadoras, podemos servirnos de ellas y dialogar, adultos y niños, sobre las diferentes percepciones de las realidades. Cuando son canales de expresión con objetivos críticos, distanciamos a los medios para hacerlos más próximos (Pérez Tornero, 2015).



Figura 8. Propuesta lúdica para conversar con niñas y niños sobre los ideales de la Educomunicación. Los autores de las ilustraciones fueron los mismos comunicadores infantiles participantes de las actividades.

La intervención de la Educomunicación como campo de creación y participación, permite un conjunto de acciones colectivas de motivación y compromiso (Figura 9). Son actividades que articulan a niñas y niños como sujetos sociales en un espacio que vincula comunicación/educación con el propósito crítico de generar contribuciones y transformaciones sociales (Soares, 2011).

En el marco de ecosistemas de Educomunicación, niñas y niños han experimentado:

- Su sentido de responsabilidad.
- Su propio crecimiento y el de los otros.
- Sus capacidades naturales de comunicación.
- El protagonismo en tormentas de ideas y la escucha de trabajos hechos por otros niños.
- La participación en paseos exploratorios.

- Experiencias, próximas a la naturaleza, expresadas a través de cuadros de observación y en narrativas que han producido series de radio<sup>9</sup> y textos para “Conversaciones Gigantes...sobre, para y con niñas y niños”, una página de infancia publicada en un periódico regional, el “Diario de Minho”.

Durante el intercambio de saberes se han generado:

- Dinámicas de reflexión.
- Participación de niñas y niños.
- Opiniones sobre la naturaleza y el paisaje.
- Diálogo sobre lo que más disfrutan en los espacios de recreo y fuera de los muros de la escuela.

En los contextos de intercambio, las niñas y los niños manifiestan el agrado de ser ellos mismos, reafirmandose, en su lenguaje y expresiones, en sus símbolos y formas de comunicar afectividad y emoción. En sus dinámicas conversan y cuentan historias entre pares, con la voz que poseen en abundancia, especialmente notable en sus relaciones informales (Lee, 2010).



Figura 9. Las niñas y los niños han sido estimulados a explorar su ambiente y a comunicarse a través de todos sus lenguajes naturales y modos de expresión, incluyendo palabras, movimientos, diseños, dramatizaciones y música.

<sup>9</sup> Presentación de niñas y niños portugueses para su serie de radio: “El mundo feliz de niñas y niños... porque es alegre, porque ellos juegan, porque ellos ríen, porque ellos comen, porque ellos tienen muchos amigos, porque ellos aprenden a perder y a ganar, porque ellos comunican, porque ellos comparten. Bienvenidos a nuestro mundo!”

## 5. Pedagogía de “Soy Niño, Sou Criança” para fomentar competencias críticas<sup>10</sup>

Cuadro 1. La filosofía de “Soy Niño, Sou Criança” como práctica comunicativa para formentar pensamiento y sentimiento socio-ambiental.

<b>Las niñas y los niños tienen destrezas y habilidades naturales.</b>	Ellos pueden ser capaces de producir e integrar conocimiento actualizado.
<b>Aprendizaje cooperativo.</b>	Un aprendizaje amistoso, estético, innovador, en comunidad, que tenga como base primordial la lógica del aprendizaje cooperativo
<b>Se diferencia el escuchar, el oír y el actuar.</b>	En las dinámicas, se ejercita el escuchar (dar atención) más que el oír (acto biológico) y una vez, recibido el mensaje, se intenta actuar conforme lo hacen dos amigos que se respetan.
<b>Abrir espacio para una comprensión empática.</b>	Niñas y niños participan constantemente en ejercicios de reflexión, prácticas para presentar ideas, observarse los unos a los otros y cultivar las competencias de comunicación.
<b>Diálogo horizontal y creativo.</b>	En las conversaciones se estimula el don de la palabra respetuosa y el ejercicio inventivo de la participación. Son procesos espontáneos. Se ponen en práctica y ejercitan destrezas, y competencias, de manera divertida. Se utiliza la música y las canciones para entusiasmar y estimular la comprensión.
<b>Observar y reconocer.</b>	En la dinámica “ <i>Soy Niño, Sou Criança</i> ” se observan las experiencias, intereses, valores y rutinas de niñas y niños y su plena capacidad para ser comunicadores infantiles.
<b>Relaciones afectuosas y profundas.</b>	Se estimulan los gestos de cariño y los momentos de proximidad. Se fortalece la inteligencia emocional individual al manifestar de manera natural los sentimientos y expresarlos con creatividad.
<b>La Educomunicación razonada y apasionada.</b>	Se genera la experiencia de la co-creación (entre niñas, niños y adultos) con fines educativos. Se impulsa “el aprender haciendo”, en procesos individuales y colectivos. El uso de los dispositivos

<sup>10</sup> Una primera versión de este epígrafe puede encontrarse en Rodríguez y de Alburquerque (2015: 213-224).

	tecnológicos y las redes se transforma, al tener un fin movilizador, sensibilizador... conmigo, con el otro y para todos, desde la cooperación.
<b>El niño, sujeto y actor de sus propias propuestas.</b>	Niñas y niños son co-creadores del mundo en ambientes cooperativos y de amistad. Se estimula el uso constructivo de múltiples herramientas sensibilizadoras, que promuevan la utopía, la esperanza y los sueños, con afecto, poesía, música, arte.

La comunicación está más que presente en la vida de niñas y niños. Es preciso estimular el diálogo reflexivo, en los contextos donde ellos se desenvuelven, tanto en la familia como en la escuela. Las destrezas tecnológicas, en ellos, son naturales. Si bien es cierto que son competencias propiciadas a partir de la generalización y constitución de un mercado de productos para la infancia, en pleno crecimiento (programas de TV, cine, juegos con nuevas tecnologías, dibujos animados, moda, entre otros) así como de productos de consumo de todas las marcas cuyo fin es uniformar y globalizar a niñas y niños de todo el mundo (Sarmiento y Cerisara, 2004).

Una serie de estímulos pone a prueba de fuego la capacidad de percepción, definición y discernimiento infantil. Estos elementos transforman el ser y la vida cotidiana de niñas y niños. Es la influencia de las nuevas tecnologías de la información, protagonista en los espacios de entretenimiento y momentos de tiempo libre.

Niñas y niños tienen su propia manera de apropiarse y hacerse notar siendo usuarios de los nuevos desafíos tecnológicos. Poseen un escenario novedoso de relaciones, un lenguaje compartido como manipuladores de los equipos y navegadores en Internet. Los usos que estos les dan son propios de una “generación digital”. Son los espacios contemporáneos de relación y participación social, el juego del me veo y no me veo, el espejo humano actual donde se reflejan virtudes y defectos.

Para niñas, niños y adolescentes, el mundo digital es parte de la cotidianidad, de su lenguaje, de las rutinas y culturas que les son propias. En medio de estos escenarios de información y desinformación, comunicación e incomunicación, aprender a ser es un reto. Por eso, se torna una actividad esencial reflexionar, escuchar y conversar con las nuevas generaciones. Compartir, escuchar, expresar, andar, comer, cooperar, pensar, cantar, abrazar, danzar, respirar, viajar, mirar, amar, sentir, son entre muchas otras, acciones humanas que precisan de protagonismo directo, de un tiempo de nuestra existencia, con frecuencia y calidad. Todos, niñas, niños, jóvenes y adultos de todas las edades, requieren de esos espacios vivos, no virtuales, que den significado a la condición de humanidad.

La escuela es un espacio de aprendizaje en materia de sociabilidad. “Comunicar y educar en el mundo que viene pretende iniciar un diálogo sobre temas y cuestiones que la comunicación y la escuela silencian o niegan” (Aparici y García, 2017: 13-14). El uso de la Educomunicación en sus contextos de aprendizaje y

como práctica de participación que genera compromiso podría transformar la banalización e inercia individual del manejo de las computadoras, videojuegos y celulares, en experiencias de proyectos de trabajos sociales, para revertir al usuario autómatas en un niño o joven constructor, promotor de culturas, de tiempo útil, con interés ambiental, social, ciudadano.

La Declaración de Grünwald<sup>11</sup> preconizaba la urgencia de preparar a los más jóvenes para un mundo de imágenes, palabras y sonidos y así desarrollar su compromiso y competencias para el crecimiento de su conciencia crítica. Hoy en día, los contextos reales – ciudades, escuela, hogares - y los virtuales – Internet y las redes sociales, – lugares donde niñas y niños socializan, están repletos de espacios de riesgo y de otros peligros.

Es imposible una participación protagónica amplia y un desarrollo emocional armónico cuando un niño no sabe expresarse y no aprende a utilizar su palabra para transformarse y transformar a otros y sus contextos. Niñas y niños pueden desenvolverse más, tener un mayor vocabulario y ser capaces de ser sujetos de conocimiento y actores sociales, plenos de derechos, pero conviviendo en ambientes seguros y equitativos, en contextos interculturales donde se pueda poner en práctica la cooperación. Las relaciones sociales que se dan en atmósferas de respeto y convivencia (Figura 10), creativas y con valores culturales y naturales, son más receptivas al aprendizaje y a un desarrollo íntegro.



Figura 10. Actividades de sensibilización ambiental en el patio de la escuela. Los contenidos vivenciados fueron fuente de inspiración para textos, dibujos y grabaciones.

<sup>11</sup> Esta declaración fue aprobada unánimemente por los representantes de 19 naciones durante un Simposio Internacional sobre Educación para los Medios organizado por la UNESCO, en la ciudad de Grünwald, en la República Federal de Alemania, en 1982. (Traducción al portugués hecha por el Centro Internacional de Referencia en Medios para Niños y Adolescentes disponible en <http://bit.ly/i4BjpA>, acceso el 27 de febrero de 2011).

Niñas y niños si se sienten libres, cómodos, seguros y confiados, están más receptivos para aprender a un nivel profundo a partir de la experiencia, marcándose memorias a largo plazo. Centrarse en el bienestar emocional y a la par en la calidad de los ambientes donde se genera el aprendizaje, estimula la participación, una fuerte motivación, fascinación y total implicación en el proceso, ofreciendo mejores efectos y resultados (Laevers y Declercq, 2011).

## **6. Reflexiones finales. La ternura y la participación... Caminos para intercambiar con niñas y niños**

La afectividad y la amistad son componentes fundamentales para generar participación. Las niñas y los niños guardan memorias detalladas y responden a los afectos con más afectos.

Es por medio de las relaciones sociales como se produce el aprendizaje del hecho de vivir. Sin la mediación estructurada del otro, la capacidad de apropiación significativa del mundo por niñas y niños, es impensable. Es un proceso inconcluso... el saber-hacer, los conocimientos, y el saber estar con los demás (Le Breton, 2000: 37).

Es preciso destacar que los seres humanos inician un largo período de vinculación con el ambiente desde su nacimiento. Es a partir de las relaciones sociales y del contacto de la cultura que los acoge, como niñas y niños comienzan a fortalecer identidad y sentido de pertenencia a un espacio. Sus comportamientos, amables y comprensivos, junto al mundo que les rodea, se desarrollan, o no, en bienestar como una consecuencia de encuentros intergeneracionales que marcan referencias y modos de estar en los lugares y con las personas.

Cuando en los espacios de intercambio se generan relaciones de bienestar que respetan los sentimientos, se fortalecen los deseos de aprender, así como la curiosidad por la diferencia y el compromiso de trabajar cooperativamente. Se trata de generar un proceso educativo y de socialización y un ejercicio continuo que desafíe la experiencia individual, siempre en crecimiento. La reciprocidad entre los participantes es “inacabada y mediatizada por el medio en que se produce” (Le Breton, 2000: 35). La educación es un proceso de socialización y de identidad. En este período de crecimiento es necesario un maestro sensible, capaz de conectar con la mente del que aprende, respetar sus intereses y posibilidades para integrar a los niños y niñas en el medio que los rodea de una forma crítica.

Como afirma Le Breton,

De una sociedad humana a otra, los hombres sienten afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de distintos repertorios culturales que a veces se parecen pero que no son idénticos. Ven, oyen, degustan y tocan, husmean el mundo de una forma radicalmente diferente según su pertenencia social y cultural. El niño tiene que aprender el mundo para encontrar su sitio y disfrutar de él (Le Breton, 2000: 36).

También afirmamos que niñas y niños, individualmente, van construyendo diversas lecturas de su vida cotidiana y estas apreciaciones preceden a la lectura de la palabra (Freire, 1991). Son percepciones que varían de ser a ser, de alma a alma infantil y son reinterpretadas contribuyendo activamente a la sociedad desde su sabiduría (Gaitán, 2006; Corsaro, 1997).<sup>12</sup>

La palabra no se ofrece, se promueve y surge, de manera espontánea en el marco de espacios intra o intergeneracionales de confianza, niña-niño / adulto-niño. Dependiendo de las características del contacto establecido se conquista o no la oportunidad de la comunicación. El afecto, la proximidad y los ambientes acogedores son condiciones motivadoras que, normalmente, agradan a los niños, sin importar la edad. Un adulto que considera, reconoce y valora la voz y opinión de niñas y niños percibirá que cada edad tiene particulares palabras para ser expresadas, cada una a su tiempo y velocidad, siendo reflejos de perspectivas y apreciaciones de diferentes mundos, enriquecidas a partir de las experiencias individuales. Cuando se trata de dinamizar un proceso participativo se debe tomar en cuenta la naturaleza del ser del propio niño.

La co-creación de contenidos y prácticas, la solidaridad y la construcción de proyectos compartidos para el bienestar colectivo son la consecuencia de un encuentro-puente entre la cooperación y el deseo de comunicar. Son necesarias las invitaciones continuas y graduales a los desafíos comunicativos para poder observar, en acción, los conceptos éticos básicos de la participación y los beneficios de la Educomunicación como práctica educativa.

Observamos que si la Educomunicación es una verdadera experiencia comunicacional con propósito crítico, puede ser capaz de atravesar las fronteras de los muros de la escuela para tocar, con cuerpo y alma infantil, el mundo. Así, niñas y niños, participan y aprenden a decidir, con responsabilidad social y política (Freire, 1994). No son respuestas inmediatas las que ocurren, más con el tiempo, se construyen lazos afectivos. Los niños pasan a sentirse más cómodos, contagiados del deseo de participar, con confianza, porque son reconocidos.

Como protagonistas y “agentes” niñas y niños pueden formarse juicios propios e intervenir activamente en la vida social, cuestionando la presencia de la jerarquía adulta, desafiándolos a un diálogo franco y abierto. Niñas y niños poseen capacidades de actuación que no son iguales a las del adulto sino que son de un modo particular, con una dimensión valiosa con potencial para ser manifestada y que tienen influencia en la sociedad (Gaitán, 2006: 27-28). En algunos episodios de encuentros compartidos, niñas y niños han revelado una sutil condición humana, ofreciendo en sus acciones, ternura y solemnidad cuando se trata de sentimientos muy importantes.

La afectividad vive en ellas como una virtud que no ofrecen de primera mano, sólo cuando se establecen puentes de confianza y amistad (Figura 11). Para participar requieren de afecto. Es en esos ambientes confortables donde son ellos mismos y se manifiestan con rituales y formas gentiles de expresión. Cuando se

---

<sup>12</sup> Sobre este aspecto afirma Gaitán: “Los niños no se limitan a adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que les rodea, más bien participan activamente en la rutinas culturales que se les ofrecen en su entorno social, luego se apropian y reinterpretan sus elementos y, a través de esto, contribuyen también a la reproducción cultural y al cambio” (Gaitán, 2006: 27). Corsaro (1997) denomina “reproducción interpretativa” a ese proceso.

destacan esos detalles con atención, ellos lo saben apreciar con agrado. Cuando los niños son escuchados con interés y cariño, sienten que su mundo es considerado y respetado. Es así como surgen condiciones notables de humanidad. A pesar de que seamos biológicamente humanos, la virtud de la humanidad se aprende e internaliza cuando entendemos que coexistimos con otros y practicamos la solidaridad y la cooperación (Cussiánovich, 2010).

La participación que lleve al protagonismo debe destacar la cualidad afectiva. Cuando niñas y niños trabajan contenidos de naturaleza humana, comprenden con claridad la importancia de vivir con dignidad, felicidad y esperanza.



Figura 11. La afectividad de una niña, en este dibujo, se revela en el gesto de tomarse de la mano con su madre, en la felicidad del sol, la abeja en su colmena-hogar, la mariposa sonriendo, un ave gigante en el cielo, el pájaro con sus crías, las flores de variados colores, y claro, en las nubes: una con rostro amigable que juega con otra, en forma de corazón.

Niñas y niños se solidarizan con situaciones injustas. En sus palabras comunican certezas y afirman que para encontrar soluciones debe tomarse en cuenta el respeto a las diferencias; hablan de la no-violencia, de ofrecer a todos derechos para vivir en sociedades con igualdad de oportunidades. Es importante compartir ejemplos vivos de justicia social y de derechos humanos (Jares, 2007).

Los sentimientos infantiles son un patrimonio vivo, por la fuerza y la delicadeza que expresa su propia naturaleza. Niñas y niños indígenas de Chiapas, México, afirman que, opinar, para ellos, significa decir el corazón (Ávila, 2013).

Es interesante destacar cómo ellos comunican sentimientos a través de metáforas que abordan todos los temas. En relación a la vida y la muerte, Mafalda de 8 años, afirmó: “El aire es el espíritu que entra en la piel, es como si estuviésemos vistiendo una camisa nueva, esa camisa está en nosotros, cuando nos la quitamos, ya no tiene vida, ya no se mueve, se queda allí y listo!” Existen códigos, señales, símbolos particulares con los cuales se conectan con el mundo.

Basta con asomarse a un dibujo infantil, escuchar jugar a un grupo de niños o también observar a un equipo de ellos participando en una dinámica de interacción de ideas. A veces es complicado identificar sus formas diferentes de sentir. El mapa de sus recorridos es marcado por valores comunes y distintos. Hay que aprender a distinguir y valorar las dimensiones de su universo. Disfrutan de sonidos alegres, curiosos, de colores bonitos, a veces suaves o fuertes, de diseños innovadores. Cuando están confortables y felices, comunican sus emociones con gritos y abrazos efusivos, que inundan los ambientes de cariño y amistad.

Niñas, niños y adultos, cuando participan en procesos de co-creación, reinventan el mundo con diferentes perspectivas. En encuentros intergeneracionales pueden ser capaces de trabajar juntos, produciendo conocimiento actualizado desde un aprendizaje amistoso, en comunidad, que tiene como base primordial la lógica del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1997).

La infancia es un tiempo humano ideal para experimentar la fantasía y la aventura de los descubrimientos. También es allí donde se estrenan los primeros amores y desamores con los gustos, miedos, hábitos y la reflexión o flojera del pensamiento (Damásio, 2010). Es el momento en que la mente comienza a almacenar la memoria junto con las primeras referencias y ensayos, donde son más valiosas las oportunidades de opinar, participar y decidir.

La expresión de emociones es un modo de reafirmar la autoestima en un niño, la ocasión de construir relaciones armónicas, que le generen confianza o no con el mundo. Las niñas y los niños se descubren en la participación como seres libres. Se comprometen con los otros y comprenden su papel, como niñas y niños inclusivos, como seres humanos colectivos.

## 7. Conclusiones

A partir de una perspectiva de la Sociología da Infancia que promueve la emancipación de la infancia, se sustentan nuestros cuestionamientos...

¿Qué lugar es ese que la niña y el niño ocupan? ¿Cuál es el lugar que la contemporaneidad reservó para ellos? ¿Cuál es especialmente el lugar que las niñas y niños construyen en su interacción mutua, en la edificación de sus mundos de vida y de sus culturas? (Sarmiento, 2004: 10).

La participación de niñas y niños como actores sociales y protagonistas transformadores envuelve una serie de cambios sociales, culturales y académicos. Reconocerlos como sujetos, en vez de objetos, establece otro estilo de relación, formas de hablar y escuchar. Niñas y niños pueden expresarse, seguros de sus derechos y capacidades para relatar, con plenitud, opiniones y experiencias propias (Alderson, 2000). Para ser ellos mismos, necesitan experimentar su derecho a comunicarse, a participar, a expresar sus pensamientos, sentimientos y palabras.

La palabra infantil es visible, se expresa con fuerza y afecto, con sentires y visiones inclusivas. La educación debe provocar la curiosidad a tal punto que esta se transforme en curiosidad crítica, en una fuente de motivación para aprender a

entender el rol individual, generar miradas amables en la diferencia, creer y participar.

“Soy Niño, Sou Criança”, como iniciativa de sensibilización, ha promovido prácticas participativas a través del Proyecto Educativo “Educomunicación, Ambiente y Ciudadanía Infantil” para estimular la fuerza de la palabra infantil, el pensamiento crítico y la acción movilizadora ciudadana, junto con la infancia. El cruce de la experiencia, en contextos de lenguas y geografías distintas, ha permitido observarla y analizarla, desde escenarios interculturales diferentes. Niñas y niños, en común denominador, experimentan e intercambian entre pares, sus saberes, capacidades y propuestas, desafiados por el compromiso social y el uso constructivo de la comunicación.

La escucha es un evento prioritario para la comprensión del diálogo intercultural. La voz de niñas y niños es el inicio para el compartir de saberes que atraviesan la frontera intergeneracional y cultural. Conquistar una participación verdadera pasa por respetar los procesos, tiempos y ritmos de escuchar, hablar y expresar. Son prácticas reflexivas de ciudadanía infantil que han generado bienestar, sin discriminación de edad, origen o creencia.

El verbo es un poder para reconocer, defender y argumentar. Es una ventana crítica que revela el propio yo de los niños, el de los otros y el del mundo que los rodea. La palabra infantil se fortalece y sensibiliza, en procesos participativos, contruidos socialmente, a partir de prácticas que incluyen la comunicación educativa, la proximidad con la naturaleza, el ejercicio ciudadano con énfasis en los valores de solidaridad y cooperación. El conocimiento de niñas y niños es valioso, importante para reafirmar el ejercicio de la ciudadanía infantil. Los derechos a opinar, a participar y a expresar visiones y sentires deben ser comprendidos, reconocidos y respetados por la sociedad como un todo, con responsabilidad y compromiso.

## 8. Referencias bibliográficas

- Alderson, P. (2000). *Children as Researchers*. En P. Christensen, A. James (Eds.), *Research with Children. Perspectives and practices* (pp. 241-257). London: Falmer Press.
- Aparici, R., García, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ariès, P. (2011). *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro: LTC.
- Ávila, I. (2013). *¡Luces, Cámara, Participación!* Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Christensen, P. (2010). *Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades*. En F. Müller (Org.), *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições* (pp. 143-164). São Paulo: Cortez Editora.
- Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Ene Forge.
- Cussánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A construção do Cérebro Consciente*. Editorial Círculo Leitores.

- Fernandes, N. (2009). *Infância e Direitos: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N., Samento, M., Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação UNESP*, 12(13), 50-64.
- Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- James, A. (2014). O propósito crítico: Entrevista com Allison James. *Educação y Sociedad* (Campinas), 35(128), 931-950.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1997). *Los nuevos círculos de aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación, el comunicador popular*. La Habana: Editorial Caminos.
- Laevers, F., Declercq, B. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa*, 21, 17-19.
- Laevers, F., Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, (2), 35-42.
- Lee, N. (2010). *Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança*. En F. Müller (Org.), *Infância em perspectiva* (pp. 42-64). São Paulo: Cortez Editora.
- Martín B., J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13), 13-21.
- Montgomery, C. (2013). *Happy city! Transforming our Lives rough Urban Design*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Oliveira, C. (2004). *O ambiente urbano e a formação da criança*, São Paulo: Aleph.
- Pérez Tornero, J. M. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação, Novas linguagens e consciência crítica*, Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. *Proposições*, 22(1), 199-211.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42.
- Rodríguez, G., de Alburquerque, L., “Soy Niño, Sou Criança”: Una experiencia para vivir la palabra, el ambiente y la ciudadanía infantil sin fronteras. En M. José Brites, A. Jorge, J. Correia Santos (Orgs.) (2015), *Metodologias Participativas: Os Media e a Educação* (pp. 213-224). Labcom Books, en línea (E-Book). <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/139>.
- Rodríguez, P. I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. En M. Sarmiento, A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da criança. En V. Vasconcellos, M. Sarmiento (Org.), *Infância (In)Visível* (pp. 25-49). Araraquara: Editora Junqueira y Marin.

- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e confluências. En M. Sarmiento, C. Soares (Org.), *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Trajetos Intergeracionais*. Vila Verde: Edição ATAHCA.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.
- Tonucci, F. (1997). *La Ciudad de los niños*. Fundación Sánchez Ruipérez, España.
- Tonucci, F. (2005). *Quando as crianças dizem: Agora chega!* Porto Alegre: Artmed.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.
- Vignale, S. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & philosophy*, 5(9), 77-101.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

