

5.

ABRIL · 2019

*Ponte de Lima:  
do passado ao presente,  
rumo ao futuro!*



# “LA MAGIA QUE TENEMOS ENTRE NOSOTROS... NIÑAS Y NIÑOS”<sup>[1]</sup> VISIBILIDAD, FUERZA Y AFECTO DE LA PALABRA INFANTIL

*“THE MAGIC THAT WE HAVE AMONG US...THE CHILDREN”. VISIBILITY, STRENGTH AND AFFECTION OF THE CHILDREN’S VOICE ABSTRACT.*

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

[1] PROPUESTA DE RODRIGO BRITO (10 AÑOS), EN UNA DINÁMICA PARTICIPATIVA DE IDEAS REALIZADA EN EL MARCO DEL PROYECTO EDUCATIVO “A LEER EL MUNDO CON NIÑAS Y NIÑOS” IMPLEMENTADO POR LA ASOCIACIÓN “SOY NIÑO, SOU CRIANÇA”.

NIÑAS Y NIÑOS, EDUCOMUNICACIÓN,  
AMBIENTE, CIUDADANÍA INFANTIL,  
SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

CHILDREN, EDUCOMMUNICATION,  
ENVIRONMENT, CHILD CITIZENSHIP,  
SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

**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”.**

*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”.*

## GRÉCIA RODRÍGUEZ PINTO [2] E LEONARDO DE ALBUQUERQUE [3]

### 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). 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 a 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). Precisamos traer sus perspectivas al debate social, no sólo sobre los aspectos que les afecten, sino sobre otros temas del interés de todos. El desafío del educador, en consecuencia, es vincular la palabra a la vida, a la realidad y 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.*

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

[2] CIEC / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. / UNIVERSIDADE DO MINHO. / ASSOCIAÇÃO “SOY NIÑO, SOU CRIANÇA” / E-MAIL: GRECI777@GMAIL.COM

[3] CIEC / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. / UNIVERSIDADE DO MINHO. / ASSOCIAÇÃO “SOY NIÑO, SOU CRIANÇA” / E-MAIL: LEONARDOALBU100@GMAIL.COM

[4] 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 LES 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”.

**FIGURA 2.**

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.



competente. Ese status del niño como un “ser en devenir” (Sarmiento, 2007: 26), en espera de, nos hace afirmar que aún la niñez es 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 2), 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?
- ¿Por qué sus experiencias libres, cada vez, son más reducidas al control y la 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.



**FIGURA 3.**

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.

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

**FIGURA 4.**

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

**[5] 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.**

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). 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. La autonomía y libertad permiten que los niños se reafirmen como sujetos (Figura 3), como seres humanos que actúan y con sus ac-

ciones son capaces de transformar (Silva, 2011).

Las ciudades y villas 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 4). Herramientas de esta naturaleza se utilizan en paseos de exploración a ambientes próximos de sus cotidianos: escuela, villa y zonas rurales donde muchos viven. Estos episodios de reconocimiento, descubrimientos y fascinación les hacen seguros de sí 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. 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 (villa) como espacio de ciudadanía infantil.

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 (villa), 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 com-

binan 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 5), 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 fami-

**FIGURA 5.**

El dibujo de Mara Pereira (9 años), una niña de la “EB das Lagoas”, 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”.



**FIGURA 6.**

En este dibujo, Juliana (9 años), Cátia (9 años), Marina (9 años) e Gonçalo (6 años) de la EB de Trovela 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.

••

*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, intercambio y compartir de saberes entre niñas, niños y adultos, así como de trabajos conjuntos de intervención, participación y con intencionalidad política*

••

lias y en contacto con el ambiente que nos rodea. En convivencia recibimos influencias, nos contagiamos de los otros, adquirimos los valores y creencias 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 relaciones entre pares (Lee, 2010).

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, intercambio y compartir de saberes entre niñas, niños y adultos, así como de 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 6). 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. 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). Los diálogos siguientes revelan las interpretaciones y opiniones que hacen niñas y niños de sus paisajes y cotidianos (informaciones obtenidas durante actividades educativas realizadas en Escuelas Básicas del Municipio de Ponte de Lima).

“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>[6]</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 al ambiente, la ciudad (villa), 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 3° y 4° 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. Estos 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

[6] 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 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://CHILDRENADVISOR.WIX.COM/ONLINE-FUNDRAISING-TJ](http://CHILDRENADVISOR.WIX.COM/ONLINE-FUNDRAISING-TJ)) 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/FRONTOFFICE/PAGES/1097](http://educacao.cm-pontedelima.pt/frontoffice/pages/1097)). LA ESCUELA, COMUNIDAD Y FAMILIA DE VITORINO DE PIÃES, PORTUGAL.

#### FIGURA 7.

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



visibilidad y escuchar, a plenitud, a la infancia.

La perspectiva metodológica seleccionada en este proyecto educativo va al encuentro del niño sujeto. 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 a la participación infantil como central en la definición del papel que tiene la infancia en la sociedad y en la caracterización de su campo científico (Fernandes *et al.*, 2005).

En las dinámicas de interpretación, participación y expresión han convergido múltiples prácticas, conceptos, narrativas, lecturas, diálogos y grabaciones. Se mezclan elementos lúdicos, teatra-

les, musicales, artísticos junto a 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 vóceros entusiastas, co-creadores, co-gestores, co-productores, comprometidos con su condición de niños capaces, ciudadanos, con ideas y opiniones, con propuestas y soluciones (Figura 7).

Se han utilizado herramientas como el micrófono, el grabador, la cámara de fotografías, 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 ima-

ginación y el pensamiento reflexivo como los cuadros de observación. En las actividades de educación ambiental han sido especialmente motivadores los 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 villa (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 a 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.

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. 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, demostró cómo, entre amigos, cualquier niño podía dejar de lado sus miedos y expresar una idea.

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 a los temas que seleccionan y comparten con los adultos para ampliar sus conocimientos y vincularlos con sus realidades próximas (Kaplún, 2002).

••

*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.*

••

FIGURA 8.

“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”.



*“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>[7]</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, a la 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 8). 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,

[7] 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.

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 en Vignale, 2009: 86). También ofrece 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).

#### 4. *Reflexiones finales.*

“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.

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. 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 a 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.

La palabra no se ofrece, se promueve y surge, de manera espontánea, en el marco de espacios intra o intergeracionales de confianza, niña-niño / adulto-niño. Dependiendo de las características del contacto establecido se conquista o no la oportunidad de la comunicación.

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. En algunos episodios

“

*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*

”

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.

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 (Cusiánovich, 2010).

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).

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 a las primeras referencias y ensayos, donde son más valiosas las oportunidades de opinar, participar y decidir.

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 in-

teracción 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, a plenitud, opiniones y experiencias propias (Alderson, 2000). Para ser ellos mismos, precisan experimentar su derecho a comunicarse, a participar, a expresar sus pensamientos, sentimientos y palabras.

La educación debe provocar la curiosidad a tal punto de que ella 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 a 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, con responsabilidad y compromiso. La participación que lleve al protagonismo debe destacar la cualidad afectiva. Cuando niñas y niños trabajan contenidos de naturaleza humana, compren-

den con claridad la importancia de vivir con dignidad, felicidad y esperanza.

Niñas y niños se solidarizan con situaciones injustas. Es importante compartir ejemplos vivos de justicia social y de derechos humanos (Jares, 2007). En sus palabras comunican certezas y afirman que para encontrar soluciones deben tomarse en cuenta el respeto a las diferencias y los derechos que tenemos todos a vivir en sociedades con igualdad de oportunidades.

“

*Niñas y niños se solidarizan con situaciones injustas. Es importante compartir ejemplos vivos de justicia social y de derechos humanos*

”

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (2000). *Children as Researchers*. En Christensen P, James, A. (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 Fernanda 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.
- Cussiánovich, 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. y Tómas, C. (2005). *Investigação da infância e crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances: Estudos sobre Educação UNESP, 12 (13), p 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 con Allison James*. Educação y Sociedade (Campinas), 35 (128), 931-950.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*, Porto: Profedições.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación, el comunicador popular*. Editorial Caminos.
- Laevers, F. y Declercq, B. (2011). *Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento*. Infância na Europa, 21, 17-19.
- Laevers, F. y 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*. Complutense de Educación. II, (2), 35-42.
- Lee, N. (2010). *Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança*. En Fernanda 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 fenómeno social"*. Pro-posições, 22 (1), 199-211.
- Qvortrup, J. (2014). *Visibilidades das crianças e da infância*, Linhas Críticas, 20 (41), 23-42.
- Rodríguez, P. I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

- Sarmento, M. y Cerisara; A. (2004). *Crianças e Miúdos. Perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.* (pp. 9-34) Porto: Edições Asa.
- Sarmento, M. (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e confluências.* En Manuel, Sarmento y Soares, Cristina (Org.), *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais.* (pp. 17-39). Petrópolis: Editora Vozes.
- Sarmento, M. (2007). *Visibilidade social e estudo da criança.* En Vera Vasconcellos e Manuel Sarmento (Org.), *Infância (In) Visível.* (pp. 25-49). Araraquara: Editora Junqueira y Marin.
- 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 y philosophy,* 5, (9), 77-101.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje,* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wartofski, M. (2011) citado en *Nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”* Jens Qvortrup. *Pro-posições.* 22 (1), 199-211.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta,* Barcelona: Graó.