



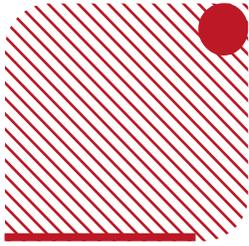
**MADREBARRIO: RECREACIÓN,
MEDIOS DIGITALES Y
EDUCACIÓN. NIÑAS,
NIÑOS Y ADOLESCENTES
REGISTRANDO SUS
EXPERIENCIAS EN ANTONIO
NARIÑO - SECTOR LAS
PESEBRERAS**



Madrebarrio: Recreation, digital
media and education. Children and
adolescents recording their experiences
in Antonio Nariño - Las Pesebreras Area

...

“Madrebarrio”: lazer, mídia digital e
educação. Crianças e adolescentes
registrando suas experiências em
Antonio Nariño, distrito Pesebreras, em
Cali, na Colômbia



Por:

Maya Luz Erazo Henao¹

Universidad del Valle, Cali, Colombia

maya.erazo@correounivalle.edu.co

 [0009-0009-7629-1282](https://orcid.org/0009-0009-7629-1282)

Recepción: 4/12/2023 • **Aprobación:** 12/04/2024

Resumen: Los medios digitales están transformando las formas de socializar, estar y sentir de los seres humanos, fenómeno al que la educación debe responder de manera integral para evitar que se siga expandiendo la brecha existente que separa a las poblaciones más vulnerables. Frente a esto, la Recreación pedagógica puede mediar a través de recursos digitales que actúan como herramientas para promover transformaciones significativas en comunidades específicas. En este caso, con los niños, niñas y adolescentes (NNA) del proceso Madrebarrio de la ciudad de Cali, Comuna 16 del barrio Antonio Nariño, sector Las Pesebreras, se implementó una estrategia recreativa llamada “Salvar el mundo juntos”, bajo tres principios: 1) amar y respetar la vida sin importar la especie; 2) nunca usar la violencia; y 3) compartir el conocimiento. Con base en la metodología SARI (Mesa, 2010), se desarrollaron ocho encuentros a través de recursos narrativos, juegos y el uso de medios digitales como la cámara de video y del celular para registrar todo el proceso desde la perspectiva de los NNA. El proceso brindó espacios importantes de participación, autorreconocimiento y aprendizaje colaborativo, fomentando un aprendizaje a nivel comunitario, interpersonal y personal.

Palabras clave: Participación Social; Infancia; Adolescencia; Medios Digitales; Lenguajes Lúdicos Creativos; Juego.

Abstract: Digital media are transforming the ways of socializing, being and feeling of human beings, a phenomenon to which education must respond comprehensively, to prevent the existing gap that excludes the most vulnerable populations to continue expanding. Regarding this, Pedagogical Recreation can be mediated by digital resources that act as tools to promote significant transformations in specific communities. In this case, with the children and adolescents (NNA) of the Madrebarrio process, from the city of Cali (Comuna 16 of the Antonio Nariño neighborhood, Las Pesebreras Area), a recreational strategy named “Save the world together” was implemented under three principles: 1) love and respect life regardless of species; 2) never use violence; and 3) share knowledge. Based on the SARI methodology (Mesa, 2010), eight workshops were developed using narrative resources and games, and digital media such as video cameras and cell phones to record the entire process from NNA perspective. The process provided important spaces for participation, self-acknowledgment, and collaborative learning, promoting learning at a community, interpersonal and personal level.

Keywords: Social Participation; Childhood; Adolescence; Digital Media; Creative Playful Language; Play.

Resumo: Os meios digitais estão mudando as formas de socializar, estar e sentir dos seres humanos. Trata-se de um fenômeno que a educação deve atender integralmente, evitando o crescimento das desigualdades que enfrentam a população mais vulnerável. Assim, o lazer pedagógico oferece possibilidades de mediação através do uso de recursos digitais como ferramentas para promover transformações significativas em comunidades específicas. No caso do processo “Madrebarrio”, localizado no bairro Antônio Nariño, da Comuna 16 da cidade de Cali, desenvolveu-se uma estratégia de lazer chamada “Salvar o mundo juntos” sob três princípios: 1) amar e respeitar a vida sem importar a espécie; 2) nunca usar violência; 3) compartilhar o conhecimento. A partir da metodologia SARI (Mesa, 2010), foram organizados oito encontros que incluíram recursos narrativos, jogos e o uso de meios digitais, como câmera de vídeo e de celular, no registro do processo educativo sob o olhar das crianças e adolescentes. O processo ofereceu espaços importantes de participação, autoconhecimento, e aprendizagem colaborativa nos níveis comunitário, interpessoal e pessoal.

Palavras-chave: Participação Social; Infância; Adolescência; Mídia digital; Linguagens Lúdicas Criativas; Jogo.



Esta obra está bajo la [licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

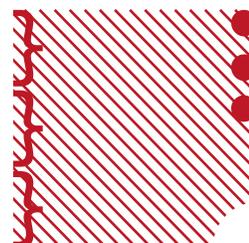
¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Erazo Henao, M. L. (2024). Madrebarrío: Recreación, medios digitales y educación. Niñas, niños y adolescentes registrando sus experiencias en Antonio Nariño - Sector Las Pesebreras. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (9), e20413444. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i09.13444

Introducción

En los últimos años hemos presenciado diversos fenómenos que han ido transformando las particularidades que influyen en las formas de sentir, pensar y relacionarse de los individuos en todo el mundo. En términos generales, la era digital ha introducido nuevos desafíos en el perfil de los ciudadanos. Para poder integrarse en el mundo global actual, las personas deben desarrollar competencias frente a los cambios en la sociedad, abarcando dimensiones culturales, educativas y económicas. En el ámbito económico, la oferta de empleos configura un mercado laboral que demanda individuos capacitados técnica y tecnológicamente para desempeñar roles a través de medios digitales. Estos medios no solo brindan oportunidades significativas, sino que también crean brechas en la vinculación laboral, afectando especialmente a los sectores de la población que históricamente han sido excluidos.

La alfabetización digital y mediática se convierte, por tanto, en una imperativa necesidad de formación desde las primeras etapas de la vida, con el objetivo tanto de ampliar las posibilidades de creación y participación, como de fortalecer los vínculos sociales. A propósito de la alfabetización mediática e informativa, Livingstone (2011) señala que esta no versa sobre programas electrónicos o consumo de información, sino que, como toda alfabetización, se centra en la relación histórica y cultural entre la representación simbólica y material del conocimiento, la difusión de habilidades interpretativas en una sociedad diversa, la gestión institucional del poder vinculado al acceso y el uso informado del conocimiento. En consecuencia, es esencial garantizar este acceso como un derecho, haciendo frente al vertiginoso fenómeno tecnológico que desdibuja cada vez más las fronteras entre productores y receptores, pero, sobre todo, dando lugar a otras maneras de participar en la sociedad posibilitadas por nuevas formas de convergencia mediática y cultural.



La pandemia por Covid-19 acentuó problemáticas preexistentes en el sistema educativo, especialmente con relación al acceso y uso de las tecnologías. Muchos estudiantes no solamente se enfrentan a modelos educativos desconectados de sus contextos, carentes de sentido para su proyecto educativo y basados en la memoria y repetición, sino también a un desactualizado currículum escolar que no atiende "(...) a las características de la ubicuidad de la información (en la sociedad del conocimiento) ni a las tecnologías que posibilitarían a estos niños, adolescentes y jóvenes un aprendizaje más creativo y divergente" (García, 2017, p. 14).

Es por esto que, al igual que el proyecto Madremonte 5D² del cual deriva esta investigación, el proceso realizado con los niños, niñas y adolescentes (NNA) tuvo como base ciertos enfoques educativos que se sugieren como respuesta o alternativa para tratar de mitigar estos problemas. Este trabajo destaca especialmente los postulados sobre el aprendizaje y el desarrollo humano propuestos por Vygotsky (1978), Cole (1999), Rogoff (2006), Rogoff y Mejía-Arauz (2022), quienes consideran que el aprendizaje se construye en la interacción con otros, participando en las actividades del grupo cultural al que cada persona pertenece. Coherentemente, se retoman también los postulados de Bruner (1997) sobre la cultura como una caja de herramientas en la que la educación debe actuar como la ayuda para que los niños aprendan a usarla, construyan la realidad de su mundo y si es necesario puedan cambiarla, pues es justamente "a través de la interacción con los otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo" (Bruner, 1997, p. 38).

En ese sentido, la experiencia que aquí se presenta reconoce la cultura y los saberes de los participantes como elementos claves en su aprendizaje. En efecto, desde la Recreación, entendida como práctica pedagógica, estos elementos constituyen la materia prima esencial dentro de todo proceso de mediación. De acuerdo con Mesa (2010), la Recreación "contribuye a transformar o potenciar habilidades socio emocionales y cognitivas, como la imaginación creadora o las capacidades de autocrítica y reciprocidad, con base en la participación y la colaboración entre pares, mediante la realización de proyectos conjuntos guiados por objetivos compartidos y de naturaleza lúdico-creativa" (p. 10). Cuando se fusiona con los medios digitales, la Recreación actúa como herramienta educativa de mediación en la construcción de significados y sentidos, potenciando las narrativas, los imaginarios, construcción de significados, sentidos, saberes y prácticas culturales y digitales de los NNA.

¿Cómo se puede, entonces, brindar oportunidades para aquellos que carecen de las condiciones necesarias para acceder y poseer medios digitales, y a su vez potenciar su participación en la sociedad en igualdad de condiciones? Creemos

y reiteramos que no solo es necesaria la conectividad y acceso a los medios digitales, sino que también resulta clave la mediación, en este caso de un profesional en Recreación, para brindar espacios que favorezcan la participación infantil como un derecho y también como una forma en que los NNA puedan contribuir a transformar su vida y las de sus familias, así como sus entornos.



El presente artículo destaca las fortalezas del proceso Madrebarrio, realizado con 31 participantes de 6 a 14 años del barrio Antonio Nariño, de la ciudad de Cali, en el periodo marzo-agosto del 2022. Las estrategias se centraron en la práctica pedagógica de la Recreación y la utilización de cámaras digitales como herramienta de registro y expresión, buscando fomentar la participación infantil y su capacidad de transformación en el entorno local. En particular, se implementó la estrategia denominada “Salvar el Mundo Juntos”, cuya metodología retoma el marco narrativo del personaje mitológico la Madremonte y crea el personaje Madrebarrio, adaptado a las realidades urbanas del territorio y arraigado en las experiencias de los/as participantes. Madrebarrio invita a la diversión, el aprendizaje y la realización de acciones como un grupo consolidado, a través de un juego con misiones educativas basadas en tres principios fundamentales: 1) amar y respetar la vida sin importar la especie, 2) nunca utilizar la violencia y 3) compartir el conocimiento.

El concepto de juego se aborda desde la perspectiva de Huzinga (1972), quien lo define como una actividad llena de significado que construye una esfera temporal separada de la realidad, potenciando la capacidad creativa de los educandos. Se comparte también la visión de Vygotsky (1993) sobre la influencia del juego en el desarrollo del niño, destacándolo como un factor crucial en su evolución. El juego, al ser un reino de espontaneidad y libertad, impacta en el desarrollo del niño al proporcionar una zona de desarrollo próximo donde puede imaginarse a sí mismo de manera diferente. En el caso de “Salvar el Mundo Juntos”, los tres principios del juego interiorizan acciones de mayor sensibilidad hacia la vida, fomentan el trabajo colaborativo y promueven nuevas formas de relacionamiento, desafiando las estructuras impuestas en sus realidades cotidianas.

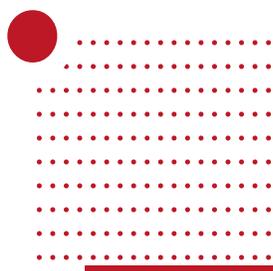
Participación infantil y medios digitales

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del 20 de noviembre de 1989 reconoce a los niños como seres humanos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y a expresar libremente sus opiniones. La CDN se basa en cuatro principios: 1) No discriminación, 2) Interés superior del niño, 3) Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y 4) Participación infantil (United

Nations, 1989). Este último principio implica que los niños tienen derecho a ser consultados sobre las situaciones que les afectan. Liebel y Saadi (2013) señalan, sin embargo, que se ha limitado la participación infantil a consultas y toma de decisiones, en lugar de implicar una participación más activa que reconozca al niño como un contribuyente vital a la sociedad. Subrayan la importancia de atribuir a los niños el mismo valor e interés que a los adultos, permitiéndoles influir en la organización de la sociedad según sus propios intereses.

Lafaurie *et al.* (2022) muestran cómo en la actualidad el uso de las TIC y los medios han venido transformando la participación infantil, ampliando sus significados. Analizan las discusiones emergentes sobre los cambios en las jerarquías y modalidades de esta participación, y exploran el consumo, los usos, las características y el papel del acompañamiento familiar en la participación mediática infantil. Estos modos de participación están intrínsecamente vinculados a los contextos socioculturales de los NNA, así como a sus intereses personales y sociales, definiendo grados y tipos diversos de participación. Es importante resaltar, como lo hacen las autoras, que estos niveles de participación no se limitan exclusivamente a las esferas políticas, cívicas y sociales, sino que también pueden ser analizados desde una perspectiva cultural al involucrar aspectos lúdicos de juego y ocio.

Otras formas de participación de las infancias en el contexto mediático son propuestas por diferentes iniciativas. En Uruguay, el proyecto Global Kids Online (Unicef, 2017) analiza la participación de los NNA con sus oportunidades de aprendizaje de habilidades para el desarrollo, así como los riesgos y las estrategias de mediaciones por las familias, escuelas y entes estatales encargados de las políticas públicas para el bienestar de los NNA. Kinnula e Iivari (2021), por su parte, proponen un marco teórico para la participación genuina de los niños en el diseño y la creación de tecnología digital, a partir de determinadas condiciones de convergencia, inclusión, apoyo social, competencia y reflexión. En un sentido similar, Esteban-Guitart *et al.* (2020) establecen una serie de principios y condiciones para hacer frente a los retos del aprendizaje conectado, en la cual se destaca el papel del educador como un facilitador, social y material, de experiencias de aprendizaje, basadas en la producción, la participación abierta, los desafíos permanentes y el alcance de propósitos comunes.

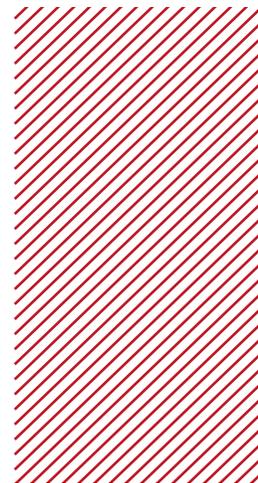


Participación infantil a través de métodos visuales

El creciente interés por conocer acerca de las percepciones, experiencias y formas de comprender el mundo de los NNA, aumenta también la preocupación por realizar investigaciones que promuevan una producción de conocimiento más equitativa. Tal y como lo señalan Prosser y Loxley (2008), darles cámaras a los niños genera una nueva modalidad visual, desplazando el enfoque desde la construcción del mundo social por parte del investigador hacia la de los participantes. Uno de los propósitos fundamentales en los métodos visuales con cámara, explican los autores, es desarrollar una narrativa visual que comunique lo que los participantes desean expresar y en la manera en que prefieren hacerlo; pero así mismo lo es crear relaciones más equitativas entre investigador y participantes, evitando reproducir dinámicas jerárquicas. Más allá de un artefacto de registro, la cámara se convierte en una vía de descentralización del conocimiento.

Por su parte, Lipponen *et al.* (2016) señalan que tomar fotos, hacer videos y representar las ideas con dibujos se pueden utilizar como mediadores sociales, para construir significados culturales, en cuanto que su comprensión y función se constituyen en la situación que son utilizados; por lo tanto, estos nunca son neutros, sus significados son negociados, renegociados y disputados. Pero los artefactos, como las fotografías, no solamente reflejan y transmiten significados de diversas maneras, sino que, como explican los autores, ayudan a mediar en los recuerdos y experiencias de los niños y, al hacerlo, proporcionan apoyo para transformar la vida vivida en la vida contada, y viceversa.

Entre los métodos de investigación participativa con NNA, el *fotovoz* marca una tendencia importante en las investigaciones que buscan resaltar la perspectiva de los participantes y las comunidades, así como reconocer las voces de las poblaciones desfavorecidas en aspectos económicos, sociales, educativos, de salud, vivienda y protección, o migratorios (UNICEF, 2018), aspectos que los NNA de esta investigación comparten en su mayoría por más de una. El *fotovoz* es un método cada vez más utilizado en las investigaciones cualitativas, porque además de favorecer la participación, promueve la crítica, la reflexión, estimula la imaginación en la construcción de ideas y significados en las imágenes para la transformación individual y colectiva. En esta línea, algunos estudios recientes hacen contribuciones significativas en relación al uso de una cámara y el registro de imágenes por parte de NNA como una forma, no solo de expresión, sino también de inclusión, empoderamiento, aprendizaje y construcción subjetiva, como se sintetiza a continuación.



A través del método *fotovoz*, Bertagnoni y Galheigo (2021) ahondaron en la experiencia al circular por la ciudad de un grupo de niños en condiciones vulnerables en la periferia de São Paulo. La investigación tuvo como objetivo comprender sus percepciones acerca de su vecindario, la cual reveló que los niños tienen una perspectiva crítica y compleja sobre sus espacios cotidianos y las relaciones establecidas con ellos. En el artículo se resalta cómo en los mapas de circulación creados cada niño pudo dotar su ciudad de significado, seleccionando rutas que expresan sus historias, tanto de forma individual como colectiva. Estas narrativas verbales y visuales son analizadas por las autoras desde categorías como cuerpo, territorio, consumo y naturaleza, mostrando cómo la participación en la investigación les permitió a los niños involucrarse en el debate sobre su papel en la ciudad y en la generación de conocimiento.

Abma y Schrijver (2020) muestran en su artículo cómo las voces de los niños pueden ser auténticamente tenidas en cuenta en la investigación y el cambio social, y qué potencial tiene el *fotovoz* para abordar cuestiones relacionadas con la salud en un contexto de escuela primaria. El estudio priorizó la participación activa de los niños para recopilar narrativas que luego se discutieron con adultos, generando acciones y planes basados en las perspectivas infantiles. De esta manera, se destaca la importancia de acciones participativas reflexivas y la foto-elicitación para desarrollar la conciencia crítica de los niños. Esta experiencia particular da cuenta de cómo el *fotovoz* se convierte en un proceso en el cual no solo se capturan las imágenes, sino que además se seleccionan y discuten para elevar la conciencia crítica y la identificación de problemas que los niños consideran importantes y urgentes. Se resalta así la necesidad de compartir las imágenes en diálogo con adultos para impulsar acciones y, en última instancia, un cambio social que satisfaga las necesidades de los niños.

Por su parte, Hemy y Meshulam (2020) ahondan en la idea del *fotovoz* como un enfoque de investigación-acción participativa en el cual comunidades marginadas identifican, representan y mejoran su comunidad a través de la técnica fotográfica. En su artículo, presentan el método adaptado en su investigación con estudiantes, para permitir que estos dirigieran sus cámaras hacia el instructor-investigador y capturaran imágenes que representaran su punto de vista. Esto rompió con el paradigma jerárquico que suele tener el aula de clases y creó un espacio más equitativo. Este método posee gran potencial para desafiar y transformar las relaciones de poder y situar a los estudiantes en una posición no subordinada.

Se resalta, pues, la capacidad polifónica de las imágenes, las cuales, al estar abiertas a diversas lecturas e interpretaciones, se convierten en ventanas a la subjetividad de cada participante. Por ejemplo, Ceballos-López y Saiz-Linares

(2021), muestran cómo el *fotovoz* facilitó que los participantes reflexionaran y discutieran dilemas a través de imágenes que ellos mismos capturaron, revelando la capacidad única de las fotografías para iluminar aspectos de la realidad que resultan difíciles de expresar con palabras o escritura. Esta capacidad evocadora de la imagen impulsó la discusión en torno a perspectivas subjetivas, poniendo en cuestión la idea extendida de que las imágenes reflejan fielmente la realidad. Como señalan las autoras, al incluir tiempo para el diálogo e interpretación, fue posible obtener una comprensión más auténtica de las voces y la realidad examinada. Así, se enfatiza que las estrategias metodológicas en la investigación trascienden lo meramente técnico, estando intrínsecamente vinculadas al objeto de estudio, a las relaciones sociales entre los participantes y al contexto del estudio.

En general, cabe enfatizar, como lo hacen Brown *et al.* (2020) en su revisión de literatura sobre métodos visuales participativos con niños migrantes y refugiados, que uno de los beneficios de estos métodos es su capacidad poderosa de revelar las experiencias desde los puntos de vista de estos niños, dándole acceso a sus voces y perspectiva, representando oportunidades para demostrar que tienen información que los hace capaces de contribuir a sus contextos socioculturales y conocimiento a sus propias vidas; pero que su potencial para compartir sus historias dependen del contexto y de las condiciones que los atraviesan. Por esta razón, para acceder a las voces de los NNA es parte integral del proceso generar relaciones de confianza con ellos y sus familias, aspecto de reciprocidad fundamental de este proceso investigativo, donde la investigadora es habitante de su barrio y ha establecido un vínculo estrecho con los NNA y sus familias, lo que ha permitido que éstos se posicionen de mejor manera, desarrollen autoconciencia, identidad y confianza.

Participación y Recreación

Retomando a Rogoff (2006), el término “guía” en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; el término “participación”, por su parte, se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad. Consecuentemente, el aprendizaje ocurre cuando los individuos se transforman a través de su implicación en una actividad grupal y de su compromiso con el proyecto colectivo en el que se inserta. En particular, la transformación de NNA se da en la medida en que la inmersión y la implicación atañen a procesos sociales y culturales. Solamente de esta manera puede darse voluntariamente, dentro del respeto hacia ellos mismos y las metas a desarrollar de manera colectiva, incluyendo también el respeto por su comunidad, que aportan al diseño y la reflexión para alcanzar los logros de la tarea conjunta.

La participación guiada dentro de la Recreación, al igual que la participación guiada descrita por Rogoff (2006) y los procesos promovidos por proyecto Madremonte 5D, parte de la idea que se aprende en la participación activa y orientada en el marco de las tareas de un grupo cultural; dicho de otro modo, existe un aprendizaje activo mediante la interacción participativa y guiada en el marco del trabajo colaborativo de un grupo (García, 2017). En este sentido, los NNA aprenden no desde la interacción mecánica e instructiva o autoritaria, sino participando, tal como se produce en la construcción recíproca entre recreandos y recreador, es decir, no solo aprenden los participantes sino también quien enseña; incluso, también se benefician sus comunidades cuando en las interacciones los participantes de esa actividad se transforman (interiorizan) y modifican su entorno (externalizan) mediante la participación colaborativa (Mesa, 2010).

La Recreación, por su potencial educativo y de transformación social, ha llevado a que muchos investigadores la planteen de manera pedagógica. Carreño *et al.* (2011) definen la Recreación como un proceso social que facilita la acción pedagógica explícita sobre el *sentir* y el *ser*. Para Mesa (1997; 2008), la Recreación es una actividad fundamental para el ser humano; una práctica pedagógica basada en el planteamiento de la influencia educativa de Coll *et al.* (1992), cuyo análisis concierne dos procesos: 1) el interpsicológico; que resulta de la interactividad del recreador, recreando y los contenidos de aprendizaje en una tarea concreta; y 2) el intrapsicológico, priorizando los procesos de cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad, control de la tarea, y la construcción conjunta de significados. De esta manera, la interactividad es entendida como la forma de organización de la actividad conjunta que define el marco en el que cobran sentido las actuaciones respectivas y articuladas del educador/recreador y de los educandos/recreandos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje.

Así, los contenidos de la actividad recreativa que surgen de la interactividad entre recreador/recreandos, son de naturaleza lúdico-creativa, apuntan a nuevas formas de socialización y se generan a partir de los intereses y necesidades que expresan los participantes durante el diagnóstico participativo (Mesa, 2010). Estos contenidos, aparte del primer mecanismo del traspaso progresivo, control, responsabilidad y cesión de la tarea, cumplen con un segundo mecanismo de influencia educativa, como lo señala Mesa (2010): el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos sobre las tareas o contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta. Según la autora, es en este momento del proceso cuando los recreandos negocian y expresan sus puntos de vista hasta llegar a la construcción intersubjetiva de acuerdos.

Desde esta literatura como base, se diseñaron actividades lúdicas con NNA que tuvieron en cuenta sus necesidades y las problemáticas del territorio, como las dinámicas violentas, el empobrecimiento, la contaminación, el maltrato animal, el acceso precario a medios digitales y poco interés de muchos niños en los contenidos escolares. Además, los encuentros se generaron bajo la dinámica de ser intergeneracionales, para propiciar que durante el desarrollo de los encuentros se diera un aprendizaje entre pares, poniendo en práctica el principio de *compartir el conocimiento*, reconociendo los saberes que cada uno podía aportar.

Metodología

La metodología de esta investigación tuvo como base la etnografía, entendiéndose ésta como una descripción para la comprensión de la vida social (Galindo, 1997). A través de la observación en campo, se pretendió establecer una inmersión profunda, corporal y analítica de las situaciones cotidianas y las prácticas culturales; un acercamiento desde el punto de vista del nativo, como diría Geertz (1994). Desde esta perspectiva situada se buscó obtener mayor comprensión de la realidad estudiada. La etnografía resultó, pues, favorable y adecuada como método capaz de generar mayor sensibilidad y reflexión con relación a las intersubjetividades que emergen en interacción con la población.

Otro aspecto clave generado por la metodología fue la participación activa de los NNA, motivada principalmente por la Recreación y los medios digitales. El registro audiovisual realizado por los participantes no solamente documentó las prácticas durante los encuentros, sino que también reveló la perspectiva de quienes grababan. Se evidenció así un interés particular en lo que deseaban mostrar o comunicar, lo cual estaba intrínsecamente ligado a sus motivaciones y reconocimientos dentro del encuentro. Este enfoque añadió una dimensión valiosa al trabajo etnográfico, ya que, como menciona Restrepo (2018, p. 47), “la etnografía busca ofrecer una descripción de aspectos específicos de la vida social teniendo en cuenta los significados atribuidos por los propios actores”.

A nivel de los encuentros, cada taller se diseñó bajo la metodología SARI (Secuencia de Actividad de Recreación Intensiva). Esta metodología tiene cuatro momentos –apertura, exploración, negociación y socialización, evaluación– y su propósito principal es generar una experiencia de pensar hacer conjuntamente un pequeño proyecto o tarea con objetivos compartidos en un mínimo de tiempo, a partir de una temática general; esto permite generar un espacio de encuentro y reconocimiento, colaboración y afecto entre los participantes a partir de una experiencia recreativa ‘impactante’, gratificante, experiencial, reflexiva y creativa. (Mesa, 2010, p. 19)



Los participantes fueron niños, niñas y adolescentes entre edades de 6 a 14 años, con grados de escolaridad entre primero y séptimo, entre los cuáles hay migrantes, víctimas del conflicto armado y población racializada, una pequeña muestra de la infancia de la comuna 16, del barrio Antonio Nariño (Estrato 1), de la ciudad de Cali.

Los talleres fueron diseñados con la estrategia del juego “Salvar el mundo juntos”. El juego tomó como base una narrativa que describe las graves problemáticas que atraviesa el planeta Tierra, concluyendo que la vida en él está en peligro de extinción. Por esta razón, la Madrebarrio, quien es amiga de la Madremonte, está buscando niñas, niños y adolescentes que quieran aprender y acepten el reto de jugar, cumpliendo con un objetivo en cada encuentro y alcanzando la respectiva insignia en cada misión. Las misiones promovieron los valores por la vida, la identidad, el auto reconocimiento frente al territorio, el reconocimiento de otros, la no violencia para la resolución de conflictos y la colaboración.

Cada encuentro tuvo una duración aproximada de tres horas y como productos se elaboraron colectivamente dibujos, escritos, poemas, fotografías del barrio, folletos pedagógicos de tenencia responsable de mascotas, video de rechazo al maltrato animal y promoción de adopción responsable, así como discusiones sobre los imaginarios de identidad y del consenso sobre la identidad individual y grupal (Tabla 1).

Tabla 1. Encuentros Madrebarrio

| Encuentro | Tema | Objetivo / Misión | Fecha |
|-----------|---|--|------------|
| 1 | Inicio | Entrevistar a los amigos y amigas | 06/03/2022 |
| 2 | Gran juego educativo | Contar lo que los motiva a jugar “Salvar el mundo juntos” | 14/05/2022 |
| 3 | Yincana de reconocimiento | Contar y conocer los imaginarios, aspiraciones y deseos de los amigos | 28/05/2022 |
| 4 | Retratando mi territorio | Tomar fotos de lo que le llamen la atención del barrio, y fotos con los amigos | 18/06/2022 |
| 5 | Identidad | Hablar sobre la identidad y poner un nombre a su grupo | 05/07/2022 |
| 6 | Insignia identidad | Entregar la insignia de identidad entre los integrantes, y nivelación de los/as que no estuvieron. | 23/07/2022 |
| 7 | Rescate animal | Hacer un video en contra del maltrato animal, que a la vez promueva la adopción de Zorrita | 06/08/2022 |
| 8 | Adopción y tenencia responsable de mascotas | Elaboración de un folleto pedagógico sobre adopción responsable | 20/08/2022 |

Estos ocho encuentros se dividieron en tres momentos. Inicialmente, los tres primeros encuentros permitieron la caracterización y el diagnóstico del grupo de NNA, recopilando datos como nombre, edad, sexo, grado escolar, conectividad y uso de algunos medios digitales, e imaginarios e intereses respecto a la narrativa del juego. El segundo momento abarcó los siguientes tres encuentros en los que, a través de la cámara digital, se registraron distintos recorridos por el barrio, así como conversaciones e intercambio de ideas que generaron insumos para establecer la relación entre identidad y territorio. Finalmente, el tercer momento contempló los últimos dos encuentros de incidencia en el entorno con relación al abandono y maltrato de una perrita que fue hallada en un caño. El interés por la vida de la perrita cerró el proceso con la movilización de los NNA para rescatarla y encontrarle un hogar.

Desde su perspectiva pedagógica, la Recreación proporcionó las herramientas que generaron los escenarios de reflexión para la discusión, negociación y socialización. Y como resultado de la organización de la actividad conjunta entre recreador, recreandos y contenidos, se produjo la participación de los NNA. La ruta para la interpretación de los datos tomó en cuenta dicha participación en relación con los contextos en los que se sitúan los distintos planos definidos por Rogoff (2006): el organizativo-comunitario, el grupal y el individual. En consecuencia, se establecieron como ejes de análisis las categorías de la autora: *el aprendizaje en comunidad, la participación guiada y la apropiación participativa*, formas de aprendizaje, inseparables y constitutivas entre sí (Rogoff, 2006), que se observan claramente en procesos socio culturalmente situados, y en este caso particular, en la práctica pedagógica de la Recreación llevada a cabo.

Del mismo modo, el modelo de influencia educativa (Coll *et al.*, 1992) en el que se basa la Recreación es pertinente para el análisis de estos tres aspectos fundamentales del desarrollo humano, puesto que para Mesa (2007), la metodología SARI, además de propiciar las relaciones del triángulo interactivo, busca analizarlas, examinando en detalle las interacciones entre recreador/recreandos, recreador/contenidos y recreandos/contenidos. La Recreación y la SARI resultan, pues, idóneas para identificar los cambios que se produjeron o no durante los encuentros con NNA; y de esta manera se discuten los resultados obtenidos procurando enriquecer el trabajo etnográfico y lo que allí se observó.

Resultados

A continuación, se narra el proceso desarrollado a lo largo de los encuentros. Los resultados se presentan teniendo en cuenta la secuencialidad de estos tal y como fueron ocurriendo, puesto que así es posible evidenciar el *mecanismo de*



cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad sobre la tarea y/o contenidos o proyectos (Coll *et al.*, 1992; Mesa, 2010). Igualmente, interesa este relato cronológico para reconocer la *ayuda pedagógica* brindada por el recreador para la participación activa y creativa, ya que “las concepciones, normas, valores, actitudes y formas de auto-regulación (negociación, resolución de conflictos, convivencia, resolución de problemas conceptuales y re-creativos, etc.) tanto grupales como individuales se construyen y reconstruyen en el proceso de aprendizaje de la participación guiada” (Mesa y Manzano Sanchez, 2009, p. 28). Mostrar la sucesión de estos encuentros busca dar cuenta de cómo ocurre la progresión en los procesos de construcción conjunta de nuevos sentidos y significados que fueron transformando los motivos de los participantes.

El primer encuentro se organizó con el objetivo de indagar sobre el uso de algunos medios digitales, su acceso, tenencia y conocimiento de redes sociales de las niñas/os y adolescentes participantes, mediante la misión de entrevistas por los mismos NNA, en un juego por estaciones que se activaba con un dado. Los NNA se mostraron muy curiosos y atentos porque en cada estación debían registrar su actividad con la cámara de un celular. Esto ocurrió espontáneamente para algunos, por ejemplo, aquellos que tenían relación en su cotidianidad con celulares, computadores y redes sociales, y otros lo hicieron de manera más tímida. Aunque la mayoría no interactuaba a diario con la computadora o las redes sociales, sí tenían un cierto acercamiento.

La interacción ante la cámara del celular y el turno para hablar estaban mediados por la interacción de chistes y comentarios amistosos de algunos participantes, lo que ayudaba mucho para romper el hielo y perder los nervios. Los NNA líderes de cada estación lograron cumplir el objetivo de compartir la consigna a los demás, guiar la actividad y registrar las acciones solicitadas en el juego, el cual consistía en recabar información sobre ellos y su interacción o conocimiento de los celulares, el internet, el pc y las redes sociales.

En el segundo encuentro se compartió el relato *¿Por qué nos invitan a salvar el mundo?*, una historia que habla de las problemáticas que sufre el planeta tierra y que está exterminando la vida en él: contaminación ambiental, hambre, falta de agua, guerras, maltrato animal, falta de educación, ausencia de la paz. Aquí se socializaron los tres principios del juego. Algunos participantes compartieron lo que ellos entendían de los principios, en particular el tercero (compartir el conocimiento) que daba mayor sentido a grabar con los celulares, para mostrarle al mundo lo que estaban haciendo para salvarlo.

Los NNA escribieron y dibujaron que aceptaban la invitación a jugar y lo que los motivaba a “salvar el mundo juntos”. Se organizaron en círculo para sus elaboraciones, en las que plasmaron temas como la naturaleza, el reciclaje, la

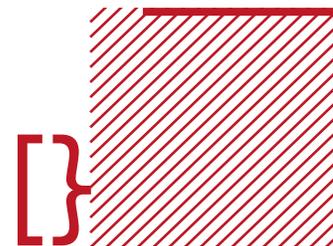
familia feliz, el juego con sus amigos. En el momento de la socialización cada participante contó lo que los motivaba para “salvar el mundo juntos” y mostraban sus dibujos ante la cámara del celular, fueron muy participativos y compartieron sus motivaciones.

En el tercer encuentro se introdujo por primera vez la videocámara, obtenida gracias a una donación de uno de los investigadores del proyecto Madremonte 5D. Una de las niñas mostró mucho interés y aprendió inmediatamente a usarla para grabar el encuentro. Con este recurso de por medio se realizó una yincana que invitó a los NNA a pensar cómo podrían o desearían salvar al mundo. El grupo se mostró activo y ansioso por grabar sus respuestas frente a la cámara. Durante toda la sesión varios participantes manifestaron querer grabar y la niña que manipuló la cámara desde el inicio fue quien les explicó cómo usar la cámara, hacer zoom, manipular las velocidades, tomar fotos, etc.

Organizados en subgrupos, los NNA desarrollaron colaborativamente toda la secuencia, siempre con la misma consigna de escribir y ayudándose dentro del equipo. Algunas respuestas de los NNA fueron: *“Mi deseo sería que mi país se pudiera arreglar económicamente y poder volver”*; *“Quiero tener el poder de controlar la naturaleza”*; *“Salvaría el mundo cuidando el medio ambiente”*; *“Quiero ser doctor”*. Finalmente, en la socialización, los NNA compartieron lo que les llamó la atención sobre las respuestas de los demás.

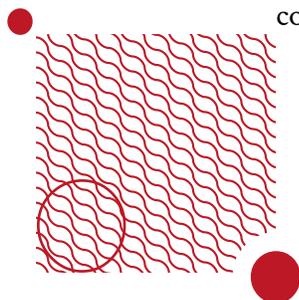
El cuarto encuentro consistió en hacer un recorrido por el barrio, grabar videos e ir narrando en el camino, para luego tomar una foto de lo que más llamara su atención. Los NNA registraron imágenes y tomaron fotos de caballos, carretillas, sus vecinos y amigos, mascotas, el cielo, la palma de la cuadra, las vacas, la cancha, las casas de algunos de ellos, y la foto grupal en el puente. Este encuentro permitió que participaran más aquellos que casi no lo hacían y se les vio contentos de poder usar la cámara. También se acercaron a compañeros con los que casi no habían compartido en encuentros anteriores.

En el quinto encuentro se les pidió a los NNA conformar grupos, ponerse un nombre, hablar sobre lo que significaba para ellos la identidad y plasmarlo en un dibujo, poema, baile o escrito sobre identidad. Posteriormente, cada grupo expuso sus elaboraciones frente al resto de compañeros. Del primer grupo, llamado “No somos iguales”, un integrante comentó: *“(…) la identidad es lo que nos representa, por ejemplo, la música, la ropa y nuestros gustos, la forma en conocernos nuestros conocimientos. No hay que juzgar a nadie, todos tenemos derechos y deberes”*. El segundo grupo se autodenominó “Amigos de la Madremonte” y sus integrantes también expresaron que no eran iguales, pero que de todos modos eran compañeros.



Sus representaciones contenían dibujos de árboles, animales y personas en un día con sol. El último grupo, bajo el nombre de “Paz y Armonía” se inclinó por dibujos y, especialmente, por poemas. Uno de ellos decía: *“Una mariposa acaricia suavemente una rosa, rosa que un marinero amarró a un lucero, el lucero fue a la luna para buscarle una cuna y la cuna se formó en el hueco de la luna”*.

En el sexto encuentro se hizo entrega de la insignia de identidad. Para que todos los NNA pudieran obtenerla, se realizó una actividad en la que los presentes en el encuentro anterior les contaron sobre la misión previa a los que no habían asistido y les ayudaban a completarla. Para este momento, los NNA ya mostraban más confianza y libertad para hablar ante la cámara, al tiempo que compartían más su uso e intercambiaban conocimientos sobre cómo utilizarla.



Se finalizó contando todos y todas sobre ¿Cómo se habían sentido hasta ahora durante todos los encuentros a los que han asistido? Se presentaron respuestas, que se sentían bien con las reuniones, les gusta la atención que se les brinda, les gusta compartir con los amigos/as, les gusta lo que les enseña la investigadora y sus amigos/as, les ha parecido divertido, se aprende demasiado y se puede interactuar con otras personas que aún no han conocido.

El séptimo encuentro emergió de una situación inesperada en la que dos participantes hallaron a una perrita abandonada en un caño en muy mal estado y corrieron a avisar a todos los integrantes de Madrebarrio. Le llamaron Zorrita. Y como misión se propusieron rescatarla con la ayuda de los bomberos, haciendo llamadas y activando a la comunidad para poder sacarla. Este resultó un encuentro muy emotivo, propiciado por la misma voluntad de los NNA, en el que abordaron la problemática del maltrato animal y manifestaron su rechazo, evocando el primer principio: amar y respetar la vida sin importar la especie. Sus reflexiones quedaron igualmente grabadas en video acompañadas de un mensaje colectivo para la adopción de la perrita: ¡Ayúdanos a conseguirle un hogar!

En el octavo y último encuentro, los NNA continuaron con su misión en pro de la adopción de Zorrita. A partir de un video en *Youtube* sobre adopción y protección animal, realizaron un folleto que contenía información y tips de tenencia responsable de mascotas, así como el objetivo firme de encontrarle un hogar a la perrita. De esta manera, se les otorgó la última insignia de “rescate animal”.

Discusión

Los NNA encontraron en la cámara de video una forma potente de representarse a sí mismos y representar sus valores sociales, culturales, políticos y estéticos, retratando escenarios y problemáticas del entorno en el que habitan, capturando imágenes y relatos, mostrando a sus amigos, sus vecinos y los espacios que les eran significativos, así como diversidad de personas, objetos y animales encontrados en los recorridos. A continuación, se discuten los resultados presentados a partir de una reflexión sobre la participación infantil y el aprendizaje, mediados por la Recreación y el uso de medios digitales, en este caso, la cámara de video.

La interactividad fomentada por la Recreación, mediante el uso de la cámara de video digital, proporcionó una amplia gama de oportunidades de participación para los NNA del grupo Madrebarrio, que a su vez generaron aprendizajes, empoderamiento y trabajo colaborativo. Dicho más precisamente, la configuración del escenario educativo-recreativo propició la participación genuina de los NNA, como la llaman Kinnula e Ivari (2021), es decir la participación “en su mejor momento”; una participación voluntaria, donde la opinión y los sentires de los NNA respecto a ellos mismos y a su comunidad fueron tenidos en cuenta y tuvieron un valor fundamental en el desarrollo del proyecto compartido.

Los NNA, influenciados por sus contextos históricos, sociales y culturales, establecieron conexiones significativas dentro del entorno creado por la estrategia pedagógica llamada “Salvar el mundo juntos”. Esta estrategia desempeñó, pues, un papel crucial como elemento mediador de la participación que, para efectos del análisis, se aborda desde los tres planos de la actividad sociocultural definidas por Rogoff (2006): aprendizaje (entendida por la autora como un aprendizaje práctico en comunidad), participación guiada y apropiación participativa.

Aprendizaje en comunidad

La comunidad y su organización son imprescindibles para que ocurra el aprendizaje, en torno a una actividad que está socioculturalmente estructurada (Rogoff, 2006). En el caso del proceso Madrebarrio, la construcción de identidad colectiva, así como la mediación de la cámara de video en dicha construcción, lograron un espacio de confianza y un sentido de pertenencia en los NNA, tanto en aquellos en condición de inmigrantes como en los locales. En este proceso se destacan los valores culturales que promovieron el contexto y la esfera temporal del juego; valores, además, basados en las dimensiones significativa, efectiva, contextual, política y educativa de la participación y el empoderamiento de NNA (Kinnula e Iivari, 2021).

A lo largo de la investigación, se observó una evolución progresiva de los valores colectivos hacia un mayor respeto por la vida, manifestándose concretamente en acciones y comentarios de algunos participantes que abogaron por el cuidado y la preservación de otros seres vivos, incluyendo animales y la naturaleza. Además, se notó un énfasis en el llamado a respetar la palabra de los compañeros. En el marco de la estrategia recreativa guiada, estos valores se entrelazaron de manera significativa con los principios fundamentales del juego, que promueven el amor y respeto por la vida, el intercambio de conocimientos y la resolución de conflictos de manera no perjudicial. Se puede decir, entonces, que a lo largo de los encuentros, los aspectos comunitarios de este proceso cultural interactuaron de manera dinámica, generando tanto cambios como continuidades, según la perspectiva de Rogoff y Mejía-Arauz (2022, p. 32).

Participación guiada

En el rango de edades comprendido entre los 6 y los 14 años, el proceso de aprendizaje de los NNA se desarrolló de manera intergeneracional. En dicho contexto, cada participante tuvo la oportunidad no solo de observar y contribuir, sino también de ayudar a otros a comprender los propósitos detrás de las actividades colectivas y trabajar juntos hacia metas compartidas. Así, las actividades se fueron orientando según las expectativas del grupo, y los NNA aprendieron a través del juego, las misiones y el intercambio de historias, siendo este último, un elemento distintivo que caracteriza la narrativa presente en las figuras fantásticas como la Madremonte y la Madrebarrio. La motivación de los NNA para participar quedó recopilada en el registro audiovisual en donde expresan que participaban con el objetivo de hacer amigos, aprender, contribuir a metas compartidas que promovían la armonía, sincronicidad y convivencia. Además, buscaban sentirse útiles, apreciados y parte integral de la comunidad.

Es importante mencionar que la mayoría de los NNA se conocían desde tiempo atrás, ya que además de ser amigos y vecinos, muchos son familiares entre ellos. Sin embargo, en cada encuentro se fueron asignando roles específicos que marcaron un tipo nuevo de interacciones, especialmente de colaboración y ayuda de quienes poseían mayores saberes previos hacia los menos conocedores. Como lo indican Rogoff y Mejía-Arauz (2022), estos roles comunitarios no solo son asignados, sino que también configuran las vidas cotidianas de los niños, niñas y adolescentes, estableciendo una relación mutua en la que ellos y su comunidad son inseparables. Esto cobra todavía más relevancia si tenemos en cuenta que uno de los objetivos fundamentales de la participación a nivel del plano interpersonal implica convertirse en un miembro activo del grupo en el que se inserta, contribuyendo de manera voluntaria, compartiendo metas y experimentando un sentido de pertenencia a algo más amplio (Rogoff, 2006).

Apropiación participativa

Finalmente, en el plano personal, la apropiación participativa ocurre cuando se da la transformación individual de los participantes (Rogoff, 2006). En el caso de los NNA de Madrebarrio, este cambio se evidenció a medida que adoptaban actitudes menos agresivas, mostrando una mayor sensibilidad hacia los animales y las plantas. La apropiación de estos valores tuvo un impacto significativo en situaciones concretas, como la intervención en el maltrato a una perrita, donde la inmersión participativa generó tal impacto que incluso involucró a familiares de los participantes.

Este cambio positivo se reflejó tanto en los contextos de los encuentros educativos como en la vida cotidiana fuera de ellos. Por ejemplo, influyó conversaciones entre los NNA sobre comportamientos en concordancia con los principios aprendidos, como la reflexión sobre tirar basura a la calle o lastimar a animales, en las que se escuchaban comentarios como: *“no estás siguiendo lo que aprendimos en el taller, deja de arrojar piedras a esa iguana”*, *“Antes en Venezuela solía lanzar piedras a los perritos, pero gracias a lo que aprendemos en el taller, ya no lo hago porque comprendo que les duele”*.

Finalmente, se puede decir que cada niña, niño y adolescente fue apropiando conocimientos y habilidades que integraron a sus saberes previos de manera creativa y reflexiva. Algo que se percibe como una transformación individual que avanzó progresivamente hacia el empoderamiento y el auto reconocimiento como actores capaces de influir en su entorno local.

Conclusiones

Con base en los principios del proyecto Madremonte 5D, el proceso llevado a cabo en Madrebarrio se orientó hacia el aprendizaje colaborativo. La narrativa, el juego y la adaptabilidad que permite la Recreación, sumados al uso de los medios digitales, fueron permitiendo el desarrollo de una actividad conjunta donde el conocimiento, las creencias, las acciones y los valores compartidos hicieron posible la exploración, la negociación y los acuerdos en cada encuentro, que sirvieron de base para interacciones posteriores.

Las actividades fueron, en este sentido, pensadas desde el contexto sociocultural y teniendo presente las problemáticas y necesidades de la población y el territorio. Dado que la estrategia recreativa estuvo cargada de una intencionalidad pedagógica para favorecer el aprendizaje a nivel comunitario, interpersonal y personal, se observó el potencial de la Recreación para crear condiciones de

participación a lo largo de todo el proceso, la construcción colectiva de las tareas y misiones, la cesión y traspaso progresivo de sus responsabilidades, así como los aportes por fuera de los encuentros.

Es posible decir, entonces, que las distintas formas de participación generadas durante el proceso fortalecieron la confianza y el auto reconocimiento de los NNA. Esta participación se caracterizó por el respeto y la sensibilidad hacia las voces de quienes tomaron parte, destacando su dimensión política al reconocer las inherentes diferencias entre los participantes y sus procesos de negociación.

Asimismo, la Recreación, utilizando la cámara digital como herramienta para la mediación pedagógica, brindó oportunidades poco frecuentes en escenarios de educación formal, en los que se excluyen los saberes culturales de los NNA más vulnerables. El propósito educativo fue facilitar un aprendizaje mutuo y desarrollar en cada participante competencias esenciales para el desarrollo y habilidades que les permitieran alcanzar su máximo potencial, reafirmando así la necesidad que tienen las poblaciones más excluidas de contar con espacios reales de participación, aprendizaje y transformación.

Las limitaciones de este estudio se presentan, por una parte, debido al tamaño de la muestra. Se tuvo un grupo de NNA variante en número (en promedio veinte por encuentro), y reducido que impide generalizar los hallazgos en otros contextos o poblaciones más extensas. De igual modo, el número de talleres realizados puede no ser suficiente para observar mayores cambios en el aprendizaje o en la participación a largo plazo. Por otra parte, al trabajar con una población infantil y adolescente de diferentes edades, se requiere mayor adaptación de las actividades para sacar mayor provecho de la diversidad de experiencias, motivaciones e intereses para potenciar la ayuda pedagógica entre pares. En este sentido, el alcance del análisis aquí propuesto se confina a las características cualitativas del proceso desarrollado.

Como nuevas vías de trabajo e investigación, es imprescindible seguir promoviendo la participación y su análisis desde la Recreación y los medios digitales; una “Participación Transformadora y Responsable” como propone la Unesco (2019), es decir, con miras a empoderar a los NNA para asumir roles activos, responsables y eficaces, que les permitan hacer frente a los desafíos en los planos local, nacional y mundial. Para esto, es necesario estudiar mucho más a fondo diferentes metodologías participativas que lleven a los NNA a reflexionar de manera crítica sobre sus contextos y promover cambios sostenibles, empleando el uso de la tecnología y considerando los derechos humanos, el bienestar, la equidad y la justicia social.

Referencias

- Abma, T. A. y Schrijver, J. (2020). 'Are we famous or something?' Participatory Health Research with children using photovoice. *Educational Action Research*, 28(3), 405-426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1627229>
- Bertagnoni, L. y Galheigo, S. M. (2021). Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo sobre a cidade. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2803. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2120>
- Brown, A., Spencer, R., McIsaac, J.-L. y Howard, V. (2020). Drawing Out Their Stories: A Scoping Review of Participatory Visual Research Methods With Newcomer Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.1177/1609406920933394>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.
- Carreño, J. M., Rodríguez B. y Gutierrez, P. (2011). Deber ser y competencias de un licenciado en recreación. *Uni-Pluri/versidad*, 11(3), 123-132. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.11842>
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, Á. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-full-text-2003>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Coll, C., Bolea, E., Colomina, R., de Gispert, I., Mayordomo, R., Onrubia, J., Rochera, M. J. y Segué, M. T. (1992). Interacción, influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87. <http://hdl.handle.net/2445/33228>.
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D. K., Penuel, W. R., y Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos Revista De Educación*, (26), 157-176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Galindo Cáceres, L. J. (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Editorial Universidad Veracruzana.
- García, J. (2017). *Madremonte 5D. Convivencia, juego, artes y TICS en la escuela. Una apuesta educativa para la construcción de Comunidades de Aprendizaje* [Trabajo de grado en Psicología]. Universidad del Valle.
- Geertz, C. (1994). Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. En C. Geertz (Aut.), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 73-90). Paidós.
- Hemy, A. D. y Meshulam, A. (2020). 'Is that okay, teacher?' The camera as a tool to challenge power relations in a participatory action research classroom. *Qualitative Research*, 21, 750-767. <https://doi.org/10.1177/1468794120952008>
- Huizinga, J. (1972). *El Homo ludens*. Alianza editorial.

- Kinnula, M. y Iivari, N. (2021). Manifiesto for children's genuine participation in digital technology design and making. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28, 100244. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100244>
- Lafaurie, A., Giraldo, D. A., López, R. y Aristizabal, D. M. (2022). Participación en medios y TICS: intereses y expectativas de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4934>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2013). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J. y Paananen, M. (2016). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936-946. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062663>
- Livingstone, S. (2011). Concepciones convergentes de alfabetización. *Infoamérica*, 5, 25-37.
- Mesa, G. (1997). *La Recreación Dirigida como Proceso Educativo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Mesa, G. (2007). *Marco conceptual y metodológico de referencia para la elaboración del trabajo de grado en Recreación*. Grupo de investigación: Educadores Populares. Línea de investigación: Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad. Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2008). *La recreación dirigida como práctica pedagógica*. Universidad del Valle.
- Mesa, G. (2010). *Tejer desde adentro: La universidad imaginada. Proceso de intervención mediado por la recreación, dirigido a los estudiantes del programa "Plan de nivelación académica talentos 2009-2010"*. Documento de Trabajo. Programa Académico de Recreación. Universidad del Valle.
- Mesa, G. y Manzano Sanchez, H. (2009). *La recreación dirigida: Un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión*. Comisión Nacional de televisión Universidad del Valle.
- Prosser, J. y Loxley, A. (2008). *Introducing to visual methods*. National Centre for Research Methods.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rogoff, B. y Mejía-Arauz, R. (2022). The key role of community in Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavours (El papel clave de la comunidad en Aprender por medio de Observar y Acomodarse en las actividades de la familia y la comunidad). *Journal for the Study of Education and Development*, 45(3), 494-548, <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2086770>
- Unesco. (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO
- Unicef. (2017). *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*. Reporte Unicef.
- Unicef. (2018). *Informe anual 2017*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF).
- United Nations. (20 de noviembre de 1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Visor

Notas

- ¹ Estudiante del Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- ² El proyecto “Madremonte 5D”, perteneciente al grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano (CDH) del Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, de la Facultad Psicología de la Universidad del Valle, es una estrategia de aprendizaje colaborativo y creativo que reúne procesos de investigación, intervención y acompañamiento desde la perspectiva de la Psicología Cultural. Mediante prácticas innovadoras apoyadas por estudiantes de Psicología, Sociología, Licenciatura en Historia y Recreación, se busca generar cambios en la enseñanza tradicional, incorporando procesos creativos y lúdicos que transforman las prácticas escolares y las interacciones ([Proyecto Madremonte 5D desarrollado por el Grupo Cultura y Desarrollo Humano - Facultad de Psicología / Universidad del Valle / Cali, Colombia \(univalle.edu.co\)](http://www.univalle.edu.co))

