Patricia Ames
Vanessa Rojas
Tamia Portugal

Métodos para la investigación con niños:
Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú

Niños del Milenio
Información para el desarrollo

Edición en español, octubre 2010

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe

ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-12119

Impreso en Perú
Primera Edición

Edición y corrección de estilo: Virginia Rey-Sánchez

Fotos de carátula:
Niña escribiendo: Raúl Egúsquiza/Niños del Milenio.
Niños con tarjetas, cámara, pintando, dibujo:
Niños del Milenio.

Impresión: Global Graf

Diseño gráfico y diagramación: Dora Ipanaqué Gálvez

Ejemplares de la publicación se encuentran en la Biblioteca Nacional del Perú.

Los responsables de los niños en la escuela que figuran en la portada autorizaron que las imágenes de ellos fueran tomadas y reproducidas.

Para evitar repeticiones, cuando usamos el término “niños” en este documento, en general, nos referimos a “niñas y niños”, salvo señalemos específicamente que estamos hablando de uno de los dos géneros.

CENDOC/GRADE

AMES, Patricia; ROJAS, Vanessa; PORTUGAL, Tamia

Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú / Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2010. 84 p.

INFANCIA / NIÑOS / POBREZA/ MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN / ANÁLISIS CUALITATIVO / NIÑOS DEL MILENIO / PERÚ

Sobre Niños del Milenio

Niños del Milenio es un proyecto de investigación que estudia la naturaleza cambiante de la pobreza infantil mediante el seguimiento de un total de 12 000 niños en cuatro países en vías de desarrollo - Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam - a lo largo de quince años. A través de entrevistas y trabajos grupales con los niños y niñas, sus padres, maestros, autoridades locales y otros, recopilamos información sobre sus circunstancias materiales y sociales, así como acerca de sus perspectivas de vida y sus aspiraciones, en el contexto de la realidad social y ambiental de sus comunidades.

Seguimos a dos grupos de niños y niñas en cada país: alrededor de dos mil niños que nacieron entre el 2001 y el 2002 y cerca de mil niños que lo hicieron entre 1994 y 1995. Los niños más pequeños son visitados desde su infancia hasta la mitad de su adolescencia, y los otros desde la niñez hasta su adultez, en que algunos se convertirán en padres. Cuando esta información se compare con los datos que brindaron sus padres, podremos ofrecer evidencia de la transferencia intergeneracional de la pobreza, cómo las familias que se encuentran cerca de los límites de pobreza se mueven dentro o fuera de ella, y las políticas que pudieron causar particular diferencia en sus vidas.

El estudio Niños del Milenio (www.ninosdelmilenio.org), conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk), resulta de la colaboración entre instituciones gubernamentales y centros de investigación en los países integrantes del proyecto con Universidad de Oxford, Open University, otras universidades en el Reino Unido y la ONG internacional Save the Children-UK. Las organizaciones responsables en el Perú del estudio son: el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN).

Sobre las autoras

Patricia Ames es Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997 a la fecha. Actualmente coordina el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio/Young Lives en el Perú y es docente en la Maestría de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su trabajo de investigación se ha centrado en la educación rural, abordando los temas de poder, desigualdad de género, etnicidad y enseñanza multigrado en áreas rurales, así como temas relacionados con la infancia y la literacidad como práctica social. En el 2006, Patricia Ames fue profesora visitante en el Instituto de Verano sobre Lengua, Cultura y Enseñanza en la Facultad de Estudios de Posgrado de la Universidad de York, en Canadá.

Vanessa Rojas es bachiller en Antropología y egresada de la Maestría en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su trabajo se ha centrado en temas de análisis discursivo y antropología de la educación. Actualmente se desempeña como investigadora asistente en aspectos cualitativos del estudio Niños del Milenio/Young Lives en Perú, con base en el Instituto de Estudios Peruanos.

Tamia Portugal es bachiller en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha trabajado como asistente de investigación en aspectos cualitativos del estudio Niños del Milenio/Young Lives en Perú. Actualmente se desempeña como asistente de investigación del Instituto de Estudios Peruanos.

Niños del Milenio/Young Lives es financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID por sus siglas en inglés) para el beneficio de los países en desarrollo. Fondos adicionales para investigaciones específicas derivadas de la investigación principal han sido financiadas por la Fundación Bernard van Leer, el Banco Interamericano de Desarrollo (en Perú), el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -IDRC (en Etiopía), la Fundación Oak. Los puntos de vista expresados aquí corresponden a los de los autores y no necesariamente son compartidos por Niños del Milenio/Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID u otros organismos donantes.

Índice

Agradecimientos

Las técnicas cualitativas desarrolladas en el marco de Niños del Milenio/Young Lives son producto de un trabajo colectivo a nivel internacional, en el que participaron Martin Woodhead, Laura Camfield, Gina Crivello y Virginia Morrow, desde Oxford; Yisak Tafere y Workneh Abebe (en Etiopía), Ai-Phuong Ton-Nu (en Vietnam), Uma Vennam y Anuradha Komanduri (en India). Colaboraron en la revisión de la literatura y la búsqueda de métodos: Pia Vogler, Elizabeth Cooper, Natalia Streuli, Nomi Davies y Ah-Jung Lee, asistentes de investigación del proyecto Niños del Milenio/Young Lives en Oxford. La traducción y adaptación de los protocolos al español estuvo a cargo de Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal, quienes también realizaron el estudio piloto para validarlos y los aplicaron en las dos rondas de recojo de información. En esta última tarea contribuyeron también los demás miembros del equipo de campo, conformado por: Julia Arias, Luz Eliana Camacho, Mauricio Cerna, Farah Cerna, Natalí Durand, Selene Flores, María Elena Gushiken, Alejandro Laos, Claudia Melo-Vega, Karen Meza, Ruth Ortiz, Nelly Paucar, Yesenia Quispe, Romina Seminario, Daniel Valencia y Silvia Velasco, a quienes agradecemos por sus observaciones y sugerencias a lo largo de la aplicación de la metodología desarrollada. Agradecemos también a Beatriz Oré, quien colaboró con sugerencias útiles para el trabajo de grupo con niños de diversas edades; así como a Rita Carrillo, quien nos recordó la importancia de jugar y elaboró el manual de actividades lúdicas que empleamos conjuntamente con los métodos aquí descritos.

Versiones iniciales del capítulo I fueron presentadas en el Instituto de Estudios Peruanos y en el Taller de Estudios Antropológicos de la Niñez (TEAN) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Agradecemos a los colegas en ambos espacios por sus comentarios, que permitieron enriquecer el texto, especialmente a Jeanine Anderson por impulsar espacios como el TEAN para la discusión, el debate y el encuentro.

Presentación

El presente libro es un importante aporte a la investigación cualitativa sobre infancia en el Perú por varias razones. La primera es que respetando el carácter inductivo de la investigación cualitativa, en el libro se muestra claramente cómo se toma en cuenta la investigación previa, principalmente en cuanto a la concepción de niños y niñas como foco de interés académico. Basarse en estudios previos va a contracorriente de algunas prácticas locales que pareciera quieren desarrollar conocimientos novedosos en el vacío, de la nada. En el presente libro, en cambio, se presentan concepciones teóricas a nivel internacional y nacional que fundamentan la elección de métodos de investigación. Esto resulta clave si uno concibe que cualquier estudio debe inscribirse en relación a referentes previos de investigación, a los cuales finalmente se puede aportar o con los que se puede discrepar.

La segunda es que en el libro se muestra cómo la recolección de datos en la investigación cualitativa puede y debe ser sistemática. Esto no ocurre en algunos estudios en los que se presenta lo que se podría describir como anecdotarios de experiencias personales, carentes de cualquier forma de planificación. Esto básicamente impide que otros pudieran utilizar los mismos métodos. En el presente estudio se describe como sí es posible contar con un método previo, que por cierto puede ajustarse en el campo de acuerdo a los resultados parciales y las teorías de referencia.

La tercera es que queda claro que la investigación cualitativa puede utilizar un amplio repertorio de métodos para la recolección de datos. Otros estudios cualitativos principalmente se basan en entrevistas en profundidad, observación no estructurada y grupos focales. Aquí se presentan 17 métodos que permiten mirar la vida de los niños y niñas participantes desde diferentes entradas. De acuerdo al marco teórico, los métodos seleccionados se basan en una concepción de participación activa de los niños inscritos en el estudio. Contar con diversidad de métodos permitirá luego triangular información, y también mirar los temas de interés desde múltiples perspectivas de los actores que se quiere representar. Muchos de los métodos son novedosos y creativos, y por cierto, no se trata de utilizar todos en un determinado estudio, sino de contar con

una gama que se pudiera ajustar de acuerdo a las preguntas de investigación.

La cuarta es que en el estudio se presentan los procedimientos utilizados en el análisis de los resultados. Esto va en contra de muchos estudios que pareciera se basan principalmente en la selección no justificada de algunos datos (por ejemplo citas textuales). Como lector me he quedado a menudo con la impresión de que el análisis que se produce entre la recolección de datos y la elaboración de conclusiones del estudio no es explícito, en cuanto a los procedimientos utilizados. Esto no implica que solo una lectura de los datos cualitativos sea posible, pero considero importante que los autores presenten claramente lo que se ha hecho, de modo que llegado el caso, otras lecturas fueran posibles.

La quinta es que se exponen claramente las concepciones éticas que se tomaron en cuenta en la recolección de datos. Estas incluyeron el consentimiento informado a los participantes y sus familias y formas de reciprocidad con los participantes que se explicitan en otros documentos del proyecto. Lamentablemente, esta es una práctica también poco común en en el Perú, excepto por las ciencias médicas.

Que no se me malentienda. Pienso que la investigación cualitativa, y cualquier investigación en ciencias sociales, debe tener componentes de rigor y creatividad, de ciencia y arte. No es posible elaborar estudios que sean totalmente objetivos y asépticos, como creo se ha demostrado vía múltiples estudios cualitativos y elaboraciones epistemológicas sobre las ciencias sociales durante las últimas décadas. Mi percepción, sin embargo, de algunos estudios cualitativos y cuantitativos hechos en el Perú, es que han tenido más de inspiración poética que de rigor académico. El presente estudio nos provee de una fundamentación y herramientas que muestran que el balance entre ciencia y arte es posible en la investigación cualitativa sobre temas de infancia.

Finalmente, este libro es una puerta hacia los estudios específicos que las mismas autoras han elaborado durante los últimos tres años en el marco del Proyecto Niños del Milenio. Así, invito a los lectores a que luego de terminado el presente volumen se dediquen a leer los estudios de las autoras sobre transiciones, bienestar infantil y participación de los niños y niñas en programas, servicios y políticas que deberían promover su bienestar, especialmente en contextos de pobreza. Estos estudios se encuentran disponibles libremente en el portal del estudio: www.ninosdelmilenio.org

Santiago Cueto
Coordinador en el País del Proyecto NIños del Milenio
Investigador Principal de GRADE

capítulo I.

Investigando la niñez desde las ciencias sociales: ausencias, presencias y desafíos metodológicos

Investigando la niñez desde las ciencias sociales: ausencias, presencias y desafíos metodológicos

Patricia Ames

El texto al que este capítulo sirve de introducción busca poner en manos de investigadores, docentes, estudiantes y profesionales que trabajan con niños y niñas, un conjunto de herramientas cualitativas para la investigación con niños, las cuales han sido desarrolladas y aplicadas en el Perú a lo largo de dos años, en el marco del estudio internacional Niños del Milenio (conocido internacionalmente como Young Lives). Este ensayo busca así introducir y poner en contexto los métodos y técnicas de recojo de información que se presentan en la segunda parte de este documento, así como el proceso que supuso adaptarlas al lenguaje y convenciones culturales de nuestro medio y las orientaciones éticas que guiaron el trabajo realizado.

Para ello, parte por reseñar brevemente la discusión en torno a la aparente ausencia de los niños y las niñas en los estudios sociales, tanto a nivel nacional como internacional y las razones de ello. Así, se consideran, de un lado, ciertos aspectos conceptuales en el desarrollo de las ciencias sociales, de la mano con el surgimiento de una nueva aproximación al estudio de los niños que los reconoce como actores sociales que dan forma y son formados por sus circunstancias sociales (James y Prout 1997). Poco del intenso debate promovido por la "nueva sociología de la infancia" (Gaitán Muñoz 2006, James y Prout 1997; James, Jenks y Prout 1998; Corsaro 1997; Quortrup 1994), como se conoce a este nuevo enfoque, ha tenido eco en el Perú, por lo cual consideramos necesario reseñar los puntos principales, si bien sucintamente.

De otro lado, estimo que entre las razones del escaso estudio de la niñez están los desafíos metodológicos que representa el mismo, en términos de las herramientas con que contamos para realizarlo. Así, se incluye una discusión más bien metodológica de las herramientas que están a nuestro alcance y las que podemos explorar para investigar la niñez desde las ciencias sociales. Una sucinta revisión de la producción nacional al respecto muestra que los desarrollos metodológicos con relación a este tema han sido pocos en el Perú en los últimos 15 años.

A raíz de ello, considero que la metodología cualitativa empleada recientemente por el estudio Niños del Milenio, nos ofrece una oportunidad para aportar al debate metodológico en nuestro medio. Para ello resulta fundamental compartir y discutir un conjunto de herramientas metodológicas que hemos venido validando para el trabajo de investigación con niños y niñas, que pueden ser susceptibles de adaptación para otros temas y preguntas, así como ofrecer ideas para continuar desarrollando este tipo de metodología.

Se brinda entonces una descripción y reflexión sobre el proyecto Niños del Milenio, las principales preguntas de investigación de los sub-estudios cualitativos, los métodos empleados, sus características y su potencial, así como las orientaciones éticas y prácticas para el desarrollo de las actividades de investigación. Dedicamos también un breve acápite a las estrategias de análisis empleadas para procesar la información recolectada. Finalmente, ofrecemos unas breves reflexiones finales y presentamos la estructura de la segunda parte del documento.

I.1. Las ciencias sociales y el estudio de la niñez

Actores ausentes

Algunos autores han llamado la atención respecto a la escasa importancia que se le ha dado al estudio de la niñez desde las ciencias sociales en general y desde la antropología en particular (Hirschfeld 2002; Gottleib 2000; Schwartzman 2001; James y Prout 1997, Quortrup 1997). Quortrup (1997) por ejemplo señala que la ausencia de los niños de las estadísticas oficiales y otros métodos de investigación social se debe a su marginalidad conceptual en la vida cotidiana y a su posición subordinada en el mundo adulto, lo que los ha vuelto "invisibles" para disciplinas como la sociología, la economía y la ciencia política. Ambert (1986) por otro lado indica que dicha ausencia, en el campo de la sociología, está ligada a los mismos factores que excluyeron a las mujeres y al género, es decir, a un sesgo masculino que le da poca importancia al cuidado de los niños y menos aún a las actividades de los niños mismos. Hirschfeld (2002) por su parte, refiriéndose a la antropología, indica que esta ausencia se debe a una visión empobrecida del aprendizaje cultural, que sobreestima el rol que juegan los adultos y subestima la contribución de los niños a la reproducción cultural, así como a la falta de reconocimiento de la amplitud y fuerza de la cultura infantil para dar forma a la cultura adulta. La marginalización de los niños y la niñez en la antropología ha oscurecido así nuestra comprensión de cómo y por qué las formas culturales emergen y se sostienen.

La exclusión de ciertos grupos del foco del análisis social no es algo nuevo, y está casi siempre relacionada a una invisibilidad que se sustenta en una posición subordinada en las relaciones de poder en la sociedad. Ha sido este el caso de las mujeres, de los trabajadores, de los indígenas, de los "subalternos" (Guha 1982) y de los niños. Algunos autores señalan que el problema no radica tanto en su ausencia, que progresivamente es superada, sino en su silencio (James y Prout 1997). Ahora bien, ¿por qué se beneficiarían las ciencias sociales en general, y la antropología en particular, de incluir de manera más decidida y menos silenciosa a los niños y niñas como sujetos también del análisis social?

En primer lugar, si los niños y niñas son sujetos sociales, es necesario reconocer que estos están activamente involucrados en la construcción de sus propias vidas sociales, las de aquellos que les rodean y las de las sociedades en las que viven (James y Prout 1997). Si esto es así, como señalan James y Prout, no podemos seguir considerándolos simplemente como los sujetos pasivos de determinaciones estructurales ni como individualidades sin contexto. Esta nueva mirada hacia los niños se enmarca en el giro interpretativo en las ciencias sociales a partir de la década de 1960, que permitió reconocer una mayor agencia en los sujetos sociales, así como un mayor interés en la conformación de sus subjetividades.

En segundo lugar, si se reconoce que la cultura es algo que se aprende (más que heredarse) y que la capacidad de aprender de los niños (aprender en general y aprender cultura en particular) es notable, el estudio de los niños y la niñez permitiría ampliar nuestra comprensión de la manera en que las formas culturales emergen, se sostienen y cambian a través del tiempo (Hirschfeld 2002). De hecho, entre las ciencias sociales, la antropología se interesó tempranamente en el estudio de las prácticas de crianza, como medios a través de los cuales se trasmite la cultura. Sin embargo, algunos sostienen que, incluso desde esta perspectiva, fue limitada la atención a la niñez misma, así como a la visión que se tenía de las formas en que los niños participan activamente de su propia crianza (James y Prout 1997). Lo que ocurría es que se privilegiaba una mirada sobre lo que los adultos hacen con los niños, y se enfatizaba la futura persona en la que estos últimos habían de convertirse.

En tercer lugar, y a pesar de las críticas reseñadas, los estudios comparativos, a los cuales la antropología ha aportado de manera central, han contribuido a mostrar que no existe una niñez de carácter único y "universal". Por el contrario, existen una multiplicidad de vivencias y concepciones de la niñez situadas histórica y culturalmente, y esta categoría (la "niñez") está inextricablemente ligada a otras variables como clase, género y etnicidad. Siendo así, la investigación sobre niñez resulta un espacio importante para demostrar el valor de una antropología que sea más integradora en términos de campos disciplinarios, y comparativa en términos de las diversas vivencias que constituyen la infancia contemporánea.

Matizando la ausencia, gestando el cambio

A pesar del ímpetu con que los estudios arriba reseñados han denunciado la ausencia de un foco es-

pecífico en el estudio de los niños y niñas en las ciencias sociales, otros autores nos recuerdan, como ya hemos señalado, un temprano interés de la antropología en la niñez y su inclusión en los estudios etnográficos. En efecto, en la revisión histórica de LeVine (2007) de los estudios etnográficos a lo largo del siglo XX, él muestra que desde la década del 1920, autores como Margaret Mead y Malinowski, en sus estudios en Samoa y las islas Trobriand respectivamente, ponen especial cuidado en observar a los niños y adolescentes de estas sociedades, además de llamar la atención respecto a las formas muy diferentes en que la infancia es vivida en ellas, en comparación con las sociedades occidentales. En las décadas siguientes (1930-1950) las formas de transmisión y adquisición de la cultura, las prácticas de crianza y las actividades de los niños y niñas en diversas sociedades fueron objeto de cuidadosa descripción etnográfica por parte de muchos antropólogos, con frecuencia en el marco de estudios sobre el parentesco, la familia, la organización ritual, el ciclo de vida y otros tópicos típicamente etnográficos (LeVine 2007). La década de los años cincuenta (1950-1959) está marcada por el desarrollo de un ambicioso estudio comparativo sobre la infancia y las prácticas de crianza en seis culturas a partir de herramientas metodológicas comunes (Whitting 1963). Desde la década de los años sesenta (1960-1969), los estudios etnográficos sobre la niñez se amplían y diversifican, incluyendo un mayor interés por las relaciones sociales de los niños y su participación social, el juego, la adquisición del lenguaje y el lenguaje infantil (con la notable contribución de la sociolingüística en estos dos últimos temas). Por todo ello, nos dice LeVine, es debatible la supuesta "ausencia" de los niños y niñas del quehacer etnográfico, si bien el autor reconoce que no basta con este material para lograr una antropología de la niñez. Para ello se requiere un mayor desarrollo teórico y comparación entre culturas.

Es justamente en este contexto en el que empieza a surgir la necesidad de un nuevo paradigma para el estudio de la niñez. Este nuevo paradigma, que se va gestando en la segunda mitad del siglo XX, y se explicita con mayor claridad en la década de los años noventa, va a criticar los estudios previos en tanto se centran en los adultos y ven al niño como un sujeto pasivo al que se debe trasmitir cultura, al cual se debe organizar, cuidar y socializar y a quien se estudia en términos del adulto en el que se convertirá.

Por el contrario, se resalta que los niños son sujetos sociales que participan activamente de la construcción de sus vidas y las de otros, así como de las sociedades en las que viven y que en este marco producen y transforman formas culturales. Se propone por lo tanto entender la niñez como una construcción social, que como tal varía entre culturas, aunque forme un componente específico estructural y cultural en todas las sociedades. Así, se critica una visión universalista de la niñez, reconociendo el carácter social, histórico y cultural de la misma, que da forma a vivencias muy variadas de infancia. Aquí la evidencia etnográfica comparada que aporta la antropología resulta clave para cuestionar el supuesto universalismo que propugnaba la psicología del desarrollo de la primera mitad del siglo o la visión globalizada más actual de una infancia universal (LeVine 2007; James y Prout 1997). Una nueva mirada al tema desde la historia constituyó también una contribución en esta dirección, al reconocer que la niñez no siempre significó lo mismo en Occidente, particularmente a partir del trabajo de Aries (1962). Por último, este nuevo enfoque presta una renovada atención a la experiencia subjetiva de los niños mismos y a su presente, insistiendo en el valor de estudiar la niñez y las relaciones sociales y culturas de los niños en sí mismas y no sólo con respecto a su construcción social por los adultos (James y Prout 1997).

Los desafíos metodológicos y la investigación en el Perú

Más allá de la necesaria discusión conceptual en relación a cómo lidiar con el tema de la niñez desde las ciencias sociales, los retos metodológicos para su estudio explican también en parte la falta de una mayor investigación antropológica al respecto (Anderson 2008; Cerna 2008). Sin embargo, Anderson (2008) señala que a pesar de este desafío, o quizás a causa del mismo, se ha desplegado una gran creatividad metodológica desde la antropología para abordar el estudio de la niñez. Anderson (2008) y LeVine (2007) resaltan en este sentido el caso de Margaret Mead, en su estudio de la crianza y la educación entre los Manus de Nueva Guinea primero (1985 [1962]), donde combina un conjunto ecléctico de técnicas y aproximaciones complementarias que involucran observaciones, dibujos, tests sicométricos y narraciones, y posteriormente también en su estudio con Gregory Bateson, "Balinese Character" (1942) sobre niños pequeños y sus cuidadores, basándose en el uso de la fotografía y la filmación. Anderson (2008) señala varios otros intentos de ocuparse del estudio de la niñez, en los que encontramos como una constante el uso

de métodos complementarios y combinados, provenientes en muchos casos de disciplinas diversas como la antropología, la sociología y la psicología (así por ejemplo, herramientas de tipo cualitativo, cuantitativo y psicométrico). El propio trabajo de Anderson en el estudio de la infancia peruana se ha caracterizado por la búsqueda de innovación metodológica desde el campo antropológico, haciendo uso de la observación etnográfica, la reconstrucción de biografías infantiles, la observación detallada de micro-interacciones condensadas en viñetas, así como el registro y uso del lenguaje (Anderson 2003). Al mismo tiempo, no debemos olvidar que, junto a estas técnicas novedosas, la antropología ofrece también su metodología característica: la etnografía.

En efecto, en el marco de esta nueva aproximación al estudio de la niñez, la etnografía aparece como una metodología que tiene un rol particular que jugar en el desarrollo de una nueva sociología de la infancia, ya que permite a los niños una voz más directa en la producción de datos sociológicos de la que es usualmente posible a través de diseños experimentales o encuestas. Asimismo, posibilita a los investigadores enfocarse en los roles que los niños juegan y los significados que ellos mismos dan a sus vidas (James y Prout 1997). Ello no quita sin embargo la necesidad de diversas técnicas para recoger de múltiples maneras dichos significados.

Mi propia experiencia previa de investigación sobre el tema puede ser útil para introducirnos en esta discusión en el marco de los estudios que se realizan en el Perú. El interés por el estudio de los niños como sujetos sociales me acompaña desde hace un buen tiempo, junto con la inquietud por desarrollar aproximaciones metodológicas adecuadas para ello. Hace poco más de 15 años, cuando todavía era estudiante y llevaba mi primer curso de metodología de investigación, decidí explorar una combinación de entrevistas sobre la base de imágenes, con niños de 9 y 10 años. Quería saber qué sabían, cuánto sabían y qué pensaban estos niños sobre la violencia política y el punto de partida entonces fue la reciente captura, unos meses atrás, del líder de Sendero Luminoso, Abimael Guzmán. La experiencia y sus resultados me entusiasmaron lo suficiente como para dedicar mi tesis de licenciatura al tema de las percepciones y actitudes de los niños ante la violencia política de la década en la que nacieron (Ames 1996). Para realizarla, sin embargo, encontré que necesitaba recurrir a más de una herramienta metodológica a fin de capturar los significados que los niños y niñas habían construido en torno a esta experiencia. Con la clásica técnica de la entrevista a profundidad, los niños podían expresar sus opiniones, pero quedaba la duda de en qué medida el lenguaje y la comunicación oral les permitían expresarse con total amplitud. Buscando otros medios de expresión, recurrí entonces nuevamente al uso de imágenes motivadoras, sobre las cuales los niños pudieran relatar situaciones relacionadas al tema que me ocupaba y proyectasen sus puntos de vista sobre el mismo, además de usar el dibujo para que expresasen sus visiones al respecto. Todo ello se complementaba con la observación de uno de sus entornos más asiduos, la escuela.

A partir de entonces la escuela como institución capturó buena parte de mi atención, y una de las razones para ello fue la posibilidad de explorar, a través de su estudio, el punto de vista de los diversos actores que ahí se encontraban: maestros, padres y, claro está, niños y niñas. El desarrollo de la nueva sociología de la educación y el uso de la etnografía en la escuela había permitido que en este espacio como en pocos, fuera posible enfocarse en las interacciones entre actores, entre los cuales niños y niñas contaban también y no eran considerados como objetos pasivos de las estructuras educacionales y sociales que moldeaban sus vidas, sino como activos participantes con culturas, experiencias y subjetividades propias que contribuían en la creación y reproducción de cultura (Willis 1988). Luego, si bien el estudio de la educación abarca sólo un ámbito circunscrito de la experiencia infantil, explorarlo me permitió continuar desarrollando estrategias de acercamiento para el trabajo con estos actores en particular, que pronto se extendieron a experiencias extra escolares: la vida cotidiana, el hogar, la comunidad inmediata (Ames 2004).

No obstante, fue con cierta sorpresa que, al iniciar un nuevo proyecto de investigación sobre infancia en el 2007 con Niños del Milenio, nos encontramos con pocos desarrollos significativos en el país en relación a la metodología para el estudio sobre la niñez en el marco de las ciencias sociales peruanas, lo cual contrastaba con la producción internacional sobre el mismo tema. En efecto, en la revisión bibliográfica que emprendimos como primer paso a la investigación (ver Ames y Rojas 2010) hallamos un número bastante limitado de estudios desde las ciencias sociales peruanas sobre la niñez, con la notable excepción de los estudios en torno al trabajo infantil, particularmente desde la sociología, como los conocidos trabajos de Alarcón, Cussianovich y Liebel (ver entre sus varias obras: Alarcón 1998, 1994; Cussianovich 2006, 2001; Liebel 2000, 2003) pero también desde la antropología (Anderson 2007) y la economía (Verdera 1995; Rodríguez 2002;

Rodríguez y Vargas 2008). También es necesario reconocer que se ha avanzado bastante en términos de los datos estadísticos disponibles, que actualmente son más sensibles a la presencia del sujeto "niño" y las diferentes categorías de edad (ver por ejemplo, los informes periódicos promovidos por UNICEF: "El Estado de la Niñez en el Perú", que son posibles gracias a bases de datos más completas y desagregadas). Sin embargo, en términos numéricos, predominaban estudios desde la psicología, la medicina y la demografía. Los indicadores clásicos para dar cuenta del bienestar de los niños tienden a ser los índices de mortalidad y nutrición y, para los de más edad, su acceso a las instituciones educativas, así como la evaluación de ciertos programas y servicios que atienden a los niños y niñas.

En el campo de la antropología realizada en el Perú, las referencias a los niños forman parte de diversos estudios etnográficos (ver por ejemplo, el balance de Anderson 1994), pero es más recientemente que encontramos estudios más directamente dedicados a ellos (Ortiz y Yamamoto 1994; Bolin 2006; Leinaweaver 2009), los cuales utilizan las clásicas herramientas del quehacer antropológico como la observación participante y la entrevista etnográfica. Asimismo, algunos estudios pioneros exploran un conjunto variado de técnicas cualitativas para aproximarse a la experiencia infantil (Anderson 2003; Vásquez de Velasco, sf). Sin embargo, estos avances parecían todavía limitados para el tiempo transcurrido, por lo que considero que es necesario un mayor debate e intercambio con respecto a las aproximaciones metodológicas que se vienen usando para el estudio de la niñez en nuestro contexto. En esa dirección el presente documento pretende contribuir.

En efecto, el proyecto Niños del Milenio nos ofrece, en ese sentido, una oportunidad para compartir y discutir diversas aproximaciones metodológicas al estudio de la niñez: además de encuestar periódicamente a niños y sus cuidadores, el proyecto inició en el 2007 el uso de un conjunto de variadas técnicas cualitativas para la investigación con niños y niñas de diversas edades. Estas técnicas son producto de un trabajo colectivo a nivel internacional, en el cual la revisión bibliográfica de un conjunto reciente de investigaciones sobre la niñez ha permitido la identificación y selección de métodos específicos, los que han sido posteriormente adaptados y validados al contexto cultural peruano (así como a los otros países donde se aplica el proyecto –India, Vietnam y Etiopía) y aplicados en diversos escenarios sociales y culturales. Los métodos fueron seleccionados en función de las preguntas de investigación del proyecto, las cuales se presentan a continuación, así como las características más generales del proyecto.

I.2. Niños del Milenio: un enfoque innovador y múltiple para el estudio de la niñez y la pobreza

El proyecto

El proyecto Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk), es un estudio coordinado por la Universidad de Oxford que se realiza en el Perú y otros tres países en vías de desarrollo: Etiopía, India (en el estado de Andhra Pradesh) y Vietnam. En el Perú, el proyecto es ejecutado por GRADE y el IIN. El proyecto busca producir información novedosa y confiable que permita entender las causas y consecuencias de la pobreza en la niñez. Se busca brindar esa información a los Estados y la sociedad civil para propiciar el diseño y la implementación de políticas públicas y prácticas que ayuden a reducir la pobreza infantil.

El estudio es de carácter longitudinal, lo que significa que en cada uno de los países participantes se está siguiendo la vida de niñas y niños a lo largo de un período de 15 años (2000-2015). Se trata de dos grupos de niños en cada país: El primero está compuesto por alrededor de 2000 niños nacidos entre el año 2000 y el año 2001 (la cohorte menor) y el otro por cerca de 1000 niños nacidos entre los años 1994 y 1995 (la cohorte mayor). Ambos grupos fueron estudiados por primera vez en el 2002 a través de encuestas y, posteriormente, en el 2006/2007 y en el 2009, con rondas de recolección de información adicionales que tendrán lugar hasta el 2015. Los niños en Perú se encuentran distribuidos en más de 20 distritos a nivel nacional y constituyen una muestra representativa nacional al 95%.

El estudio desarrolla una línea de investigación, que incluye métodos y componentes cuantitativos y cualitativos; así como el análisis y monitoreo de políticas a favor de la infancia, además de una línea de comunicaciones e incidencia en política. Así, el proyecto se enmarca en la corriente internacional que busca el diseño de políticas sociales basadas en evidencias empíricas, en este caso, de una rigurosa investigación de largo plazo.

La investigación cualitativa en Niños del Milenio

En el año 2007 se inició de modo más estructurado una línea de investigación cualitativa a través del estudio de casos longitudinal de una sub-muestra de niños participantes del proyecto (51 en total), los cuales provienen de cuatro distritos con características socioculturales contrastantes.

Las preguntas de investigación que orientaron la investigación cualitativa fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las transiciones claves en las vidas de los niños y niñas, cómo las experimentan (particularmente en relación con sus actividades, relaciones, identidades y bienestar)?

2. ¿Cómo se entiende y evalúa el bienestar de los niños desde los propios niños, sus cuidadores y otros involucrados?, ¿Qué le da forma a estas percepciones, qué las hace cambiar? ¿Qué se identifica como fuentes de bienestar de los niños y qué procesos de protección permiten a los niños minimizar estos riesgos?

3. ¿De qué forma las políticas, programas y servicios afectan las transiciones de los niños y su bienestar? ¿Cuáles son las diversas perspectivas de los actores involucrados en estos procesos? ¿Cómo interactúan el sector público, el privado, las ONG y las comunidades?

Para abordar estas preguntas y temas de investigación desarrollamos una metodología cualitativa que descansa en la aplicación simultánea de múltiples técnicas de recojo de información (Crivello et al 2009), inspiradas en corrientes actuales de estudios sobre la niñez (ver por ejemplo Darbyshire et al 2005; Clark y Moss 2001; Dockett y Perry 2005). Al mismo tiempo, seleccionamos niños que conviven en una misma localidad, a fin de aproximarnos mejor al contexto cultural y social en el que se desarrollan sus vidas individuales. También recogimos información de los adultos significativos más cercanos a los niños y encargados de su cuidado, como padres y madres, maestros y autoridades locales. Crivello et al (2007) señalan los principales rasgos de la metodología empleada por Niños del Milenio /Young Lives, caracterizándola como cualitativa y longitudinal, participativa, centrada en el niño, multi-actor, flexible y reflexiva, de métodos múltiples y mixtos (Crivello et al 2007: 7).

Para el desarrollo de esta metodología se revisaron diversos estudios y los métodos que emplearon (ver por ejemplo Johnston 2008b; Vogler et al 2009) y se seleccionaron algunos que fueron aplicados en un estudio piloto en el 2006 (ver Jonhston 2008a; Balarin y Pedraglio 2006). A partir de este trabajo se contaba con un conjunto de métodos plausibles de utilizar que fueron discutidos por los miembros de los equipos cualitativos de todos los países. En cada país realizamos un estudio piloto entre marzo y mayo del 2007 para probar y adaptar diversas técnicas (ver Ames y Rojas 2007 para el caso peruano). Un análisis del proceso del piloto y sus resultados en los cuatro países se encuentra en Crivello et al (2009). Sobre esta base cada equipo nacional en oordinación con el equipo internacional seleccionó los métodos a ser usados en cada país. Así, aunque partimos de un conjunto mínimo común de herramientas metodológicas, en cada país, la cantidad, combinación y tipo de métodos empleados, variamos de acuerdo a diversas consideraciones, principalmente los énfasis en uno u otro tema de investigación y los resultados del estudio piloto.

Los métodos empleados en el Perú

En el Perú, el trabajo de campo de la investigación cualitativa se realizó en dos momentos, y finalizada la segunda ronda de encuestas: una primera salida tuvo lugar entre agosto y diciembre del 2007 y una segunda un año después, entre septiembre y noviembre del 2008. Así, los niños y niñas fueron visitados dos años consecutivos con la finalidad de recoger los cambios en el tiempo, particularmente en relación a procesos de transición que habíamos identificado como especialmente importantes (en el caso del Perú, estos procesos incluían el paso del nivel inicial a la primaria para la cohorte menor, por entonces de 5 y 6 años; y el tránsito de la escuela primaria a la secundaria para la cohorte mayor, de edades entre 11 y 13 años).

En ambas rondas de recojo de información, empleamos un conjunto novedoso de métodos participativos, esto es, que involucraban una activa participa-

[1] El 5% más rico de la población fue excluido de la muestra.
[2] Si bien habían existido previamente estudios de carácter cualitativo en el marco del proyecto, estos se realizaron de modo esporádico y en relación a temas específicos de cada contexto nacional, mientras que en el 2007 se implementó un programa de investigación cualitativa en los cuatro países simultáneamente y alrededor de temas ejes comunes, y en el marco del estudio longitudinal.

ción de los niños y niñas como parte de la estrategia de recojo de información. La mayoría de estos métodos eran de carácter grupal, aunque también aplicamos métodos participativos de carácter individual en el marco de entrevistas a profundidad. En las últimas se combinaba la conversación sobre la base de una guía de entrevista semi-estructurada, con actividades de juego y dibujo. Estos métodos se presentan en la segunda parte de este documento y nos detendremos en ellos en breve. Por restricciones de tiempo y recursos, no se desarrolló un trabajo propiamente etnográfico de larga duración. Sin embargo, realizamos observaciones de aula en las escuelas a las que asistían los niños, visitas informales y observaciones en el ámbito del hogar y la comunidad, así como entrevistas a profundidad a los cuidadores y maestros de los niños y entrevistas colectivas tanto a cuidadores como a autoridades locales. Tuvimos especial cuidado de seleccionar los métodos tomando en cuenta las preguntas de investigación, las propuestas alcanzadas por el equipo internacional, los resultados del estudio piloto realizado en el Perú y en cada uno de los demás países, así como el tiempo disponible para el trabajo de campo. En el 2008, el equipo del Perú creó y adaptó nuevos métodos en la misma línea de los usados durante el año anterior.

En total, aplicamos 17 métodos participativos (10 en el 2007 y 7 en el 2008) además de las entrevistas y observaciones ya señaladas. Una lista completa del tipo de métodos empleados en cada ronda se presenta en los **Cuadros 1** y **2**:

Cuadro 1.
Métodos aplicados para el recojo de información- Perú 2007 [3]

Métodos participativos grupales con niños/as	Métodos participativos individuales con niños/as	Observación etnográfica y (semi) participante	Métodos participativos grupales con niños/as
(6 actividades)	(3 actividades)	(3 ámbitos)	(4 actividades)
Día típico. **Paseo guiado por niños.** **Ejercicio sobre el bienestar.** Mapa de la comunidad. Mapa del cuerpo. Transiciones escolares (viñetas, historias y sociodrama).	**Día feliz - Día triste.** Línea del tiempo. Curso de vida. Fotografía tomada por niños y discusión de fotos.	**Observación de aula/ escuela.** **Observación de comunidad.** **Observación de vida cotidiana en el hogar.**	**A los niños, estudio de caso.** **Al cuidador principal de cada niño/a.** **Al maestro de cada niño/a.** **A las autoridades locales.**

Cuadro 2.
Métodos aplicados para el recojo de información- Perú 2008 [4]

Métodos participativos Grupales con niños/as	Métodos participativos individuales con niños/as	Observación etnográfica y (semi) participante	Entrevistas individuales y colectivas
(5 actividades)	(2 actividades)	(3 ámbitos)	(múltiples actores)
¿Quién es importante para mí? *Transiciones escolares (dibujo y diálogo).* *Actividades - Uso del tiempo (historia).* Línea del tiempo - Transiciones. Video reportaje.	Mapa de movilidad. Diario Semanal.	**Observación de aula/ escuela.** **Observación de comunidad.** **Observación de vida cotidiana en el hogar.**	**A los niños, estudio de caso.** **Al cuidador principal de cada niño/a.** **Al maestro de cada niño/a que hizo la transición de un nivel a otro.**

[3] En negrita se indican los métodos que se aplicaron con ambas cohortes, mientras que los demás se aplicaron solo a la cohorte de niños mayores.
[4] En negrita se indican los métodos que se aplicaron con ambas cohortes, mientras que en cursiva se indica aquellos que fueron usados con la cohorte de niños menores y los demás se aplicaron solo a la cohorte de niños mayores.

Construimos también una matriz de consistencia que nos permitiera confirmar que los métodos seleccionados estaban abordando los principales tópicos del estudio que nos habíamos propuesto (ver **cuadro 3**).

Cuadro 3.
Matriz de herramientas y tópicos del estudio

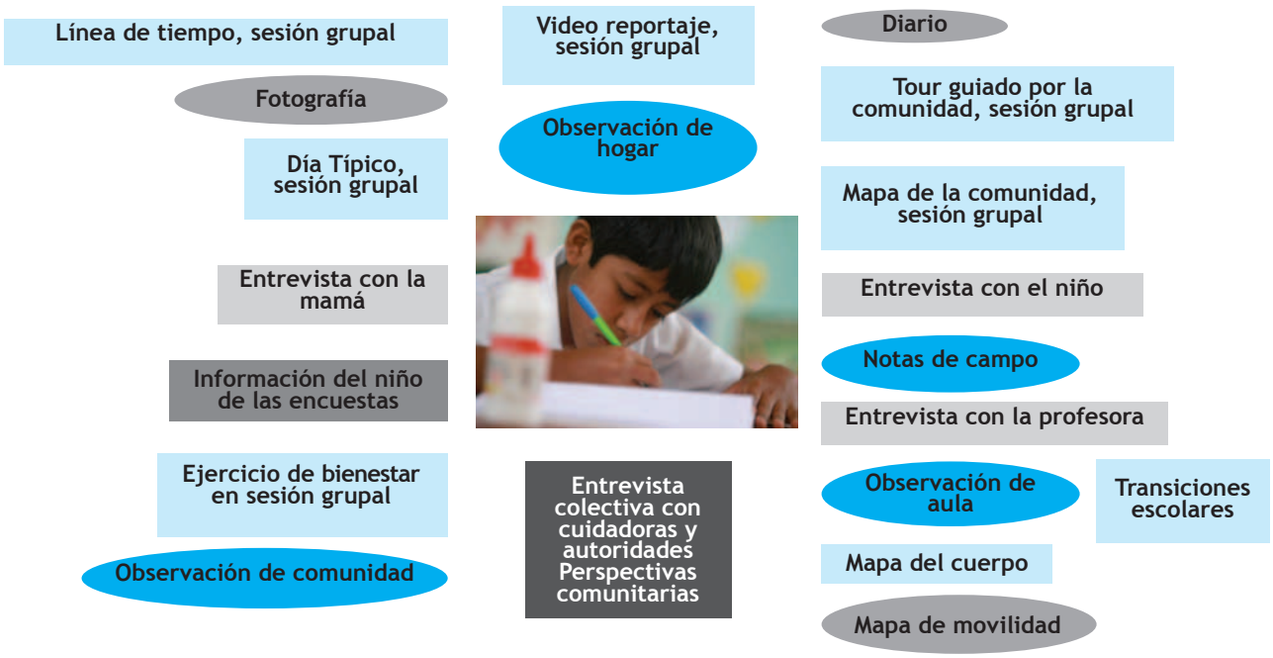
Tópicos / Actividades	Transiciones	Bienestar	Relaciones sociales	Identidades	Uso del tiempo
Mapa de la comunidad		X	X		
Mapa del cuerpo		X		X	
Día feliz - Día triste	X	X		X	
Día Típico	X			X	X
Paseo guiado por niños		X	X	X	
Entrevistas individuales	X	X	X	X	X
Ejercicio de bienestar		X		X	
Transiciones escolares	X			X	
Línea del tiempo Curso de vida	X		X	X	
Discusión de Fotos		X	X	X	X
¿Quién es importante para mi?		X	X		
Transiciones escolares	X				
Actividades - Uso del tiempo				X	X
Línea del tiempo-transiciones	X		X		
Video reportaje		X	X		
Diario semanal	X	X	X		
Observación-participante	X	X	X		x
Mapa de movilidad			x		x

La aplicación de estos diversos métodos nos permitiría construir un recuento más rico y complejo de cada estudio de caso, configurando así un "mosaico" (Clark y Moss 2001) de información en torno a cada niño, como se refleja en la siguiente figura, para el caso de una niña de la cohorte menor:

Figura 1. Fuentes de información para niña de la cohorte menor (Incluye métodos 2007 y 2008)

Para el caso de la cohorte mayor se emplea un modelo similar con el uso de más métodos colectivos e individuales:

Figura 2. Fuentes de información para niño de la cohorte mayor (Incluye métodos 2007 y 2008)



Los métodos usados combinaron viejas y nuevas técnicas de recojo de la información. En el Perú fuimos especialmente insistentes en incorporar un componente de observación etnográfica, a pesar del corto tiempo disponible para el trabajo de campo, pues la considerábamos una herramienta central para ampliar y contextualizar nuestra mirada sobre la experiencia infantil. La experiencia de anteriores estudios, tanto propios como de otros colegas (por ejemplo Ames 2004; Montero et al 2001; Anderson 2003; Franco y Ochoa 1995; García 2005) nos ha mostrado la importancia y potencialidad de esta herramienta para complementar lo que los niños pueden decir verbalmente, especialmente en el caso de los más pequeños.

Las clásicas entrevistas a profundidad también fueron adaptadas para su aplicación a niños de dos edades diversas, y se combinaron con ejercicios más dinámicos que incluían el juego, el dibujo y la discusión de imágenes. Estas entrevistas se hacían en dos o tres sesiones cortas para no cansar a los niños.

En el caso de los adultos, también introdujimos en las entrevistas individuales el uso de referentes visuales, como la línea de tiempo para discutir las biografías de los niños. Las entrevistas colectivas, por otro lado, nos permitieron acercarnos a significados compartidos, al deber ser o al ideal en relación a ciertos temas, y tratamos de mantener el carácter dinámico de la conversación, estimulando el debate, cuando surgía, o el consenso cuando las opiniones eran similares.

La secuencia de aplicación

La realización de las actividades se ordenó bajo la lógica de ir construyendo progresivamente confianza y empatía en la relación entre los niños y los investigadores. Así por ejemplo, iniciamos el trabajo con los métodos grupales para que los niños se relacionen en grupo con los investigadores, antes de pasar a la entrevista individual. En la misma lógica, empezamos las sesiones grupales con los métodos más sencillos o los que tocaban temas más familiares (como el uso del tiempo), para ir progresivamente avanzando hacia cuestiones un poco más sensibles (como los conceptos de bienestar). Los **cuadros 4** y **5** presentan a grandes rasgos el cronograma de trabajo y los métodos usados en cada etapa:

Cuadro 4.
Cronograma de trabajo en campo y métodos aplicados - Perú 2007

Semana 1	Semana 2	Semana 3
Métodos grupales 4 a 5 días. Observaciones.	Entrevistas individuales y colectivas. Observaciones, 2 a 3 visitas por niño.	Observaciones. Entrevistas individuales y colectivas.

En el 2008, la secuencia de trabajo fue similar a la utilizada el año anterior, pues se demostró que esta era una buena estrategia para construir confianza entre los participantes y los investigadores de campo. Así, primero se comenzó por las sesiones grupales y posteriormente por las individuales. Se enfatizó el trabajo con un enfoque etnográfico, por lo que se programaron más observaciones de hogar y comunidad, pero a la vez se estructuraron un poco más las guías de observación, puesto que las notas de campo recogidas en el 2007 variaban mucho en su calidad y extensión.

Cuadro 5.
Cronograma de trabajo en campo y métodos aplicados - Perú 2008

Semana 1	Semana 2
Métodos grupales. Entrevistas individuales a cuidadores. Observaciones de comunidad.	Entrevistas individuales y Observaciones 2 a 3 visitas por niño. Observaciones de aula. Observaciones de comunidad.

Los métodos participativos

Quizás el componente más novedoso de todo este paquete radica en los métodos o técnicas participativas, tanto de base individual como colectiva, aunque se pueden encontrar antecedentes de su uso en el profuso y variado repertorio de la educación popular con adultos en nuestra región. Su propósito era recopilar información a través de formas participativas y multi-modales para obtener una visión

más completa de la perspectiva de los propios niños y niñas sobre los temas de la investigación. En efecto, a través de ellas los niños y niñas tuvieron distintas oportunidades y formas de expresar sus puntos de vista, con actividades que involucraban el juego, el dibujo, la conversación, la fotografía, el video, el sociodrama, los paseos por la escuela y la comunidad.

Se hicieron adaptaciones sobre el mismo método para su aplicación a cada grupo de edad y de acuerdo a sus características. En las zonas de habla quechua, los métodos se aplicaron en esta lengua para los niños pequeños (los niños grandes eligieron el castellano). De acuerdo a la edad de los niños, se decidió trabajar con grupos de diferente composición: mixtos en el caso de los más pequeños; y, en el caso de los mayores, con varones y mujeres por separado. En todos los casos no hubieron más de seis integrantes por grupo para garantizar la plena participación de cada miembro.

Tuvimos especial cuidado en adaptar los métodos seleccionados a las características de nuestro contexto. Esto es, no bastaba con traducir algunas propuestas provenientes de la literatura anglosajona y de los estudios con niños del primer mundo para usarlos en el Perú. Otro conjunto de métodos habían sido aplicados en diversos países en vías de desarrollo, pero aún así requerían de una adaptación al contexto particular.

De un lado teníamos que considerar el tema del lenguaje: no sólo se trataba de evitar una traducción literal del inglés al castellano, sino que fue necesario buscar y consensuar las palabras que reflejaran mejor los conceptos que nos interesaba trabajar (bienestar o transiciones, por ejemplo) y que mantuvieran la posibilidad de compararlos con los otros países.

De otro lado, éramos conscientes de que existen una serie de convenciones y significados respecto a la expresión escrita, por ejemplo, los formatos para ello, y la facilidad de niños y jóvenes de diversos contextos socioculturales para expresarse a través de este medio (ver Zavala, Niño Murcia y Ames 2004; Ames 2002; Zavala 2002). Una "ficha de trabajo", por ejemplo, que puede resultar muy familiar para un niño europeo y fácil de llenar con un lenguaje preciso, al niño peruano por el contrario, le puede trasmitir la idea de evaluación y juicio sobre sus habilidades letradas y escolares. Ello escapaba por completo al propósito del método y podría haber generado tensión o ansiedad en el niño, en vez de ser un canal adecuado de expresión.

Fuimos por lo tanto muy cuidadosas en el fraseo de las preguntas, utilizando un lenguaje más coloquial que formal, evitando formas de comunicación que generen la sensación de evaluación, y empleando lo menos posible (al menos en una primera etapa) el lenguaje escrito. No quisimos que las posibles diferencias en los niveles de alfabetización de los niños generaran exclusiones o situaciones incómodas al interior del grupo. Produjimos protocolos detallados de trabajo para los investigadores de campo (los cuales se presentan en la segunda parte de este documento), de manera que ello nos permitiera cierta similitud en la aplicación de cada método, sin perder la flexibilidad inherente al mismo. Todos los investigadores de campo se familiarizaron previamente con dichos protocolos y los ensayamos a través del juego de roles. Antes de aplicar un método, y siempre que fue posible, observamos a una persona que ya hubiera probado el método anteriormente (en el piloto por ejemplo). Todas las sesiones fueron grabadas, observadas y registradas por un miembro del equipo, mientras otro facilitaba la sesión.

Además de las actividades indicadas como parte del método, se utilizaron dinámicas de juego y animación para el inicio, intermedio y/o final de las sesiones, a fin de fomentar un buen clima durante la sesión y confianza entre los investigadores y los niños y niñas. Para ello se produjo un manual ad hoc de actividades lúdicas adaptadas a las edades y características de los niños, con el apoyo de una educadora local[5].

Asimismo, antes de empezar el trabajo grupal con los niños y niñas, nos dimos un tiempo para elaborar en conjunto las "normas de convivencia" durante la aplicación de los ejercicios, lo que contribuyó a que la dinámica estuviera enmarcada por el respeto hacia el otro. Las sesiones de trabajo grupal duraron como máximo dos horas (incluyendo los momentos de juego) y se realizó solo una por grupo por día.

Debemos decir que los niños y niñas disfrutaron especialmente las sesiones grupales y estas generaron valiosa información sobre sus vidas y puntos de vista. Asimismo, nos permitieron establecer una relación de confianza y empatía con ellos, mediada por la presencia del grupo, de manera que atenuo la timidez inicial de los niños muy rápidamente, lo cual es más difícil de lograr en la relación diádica entre el niño o niña y un adulto desconocido.

Por todo ello, esta publicación comparte fundamentalmente las técnicas participativas tanto de carácter individual como colectivo, y en sus ver-

[5] La "Guía de actividades lúdicas" fue elaborada por Rita Carrillo, en coordinación con el equipo cualitativo de Niños del Milenio.

siones para la cohorte menor y para la mayor, de manera que puedan visualizarse los cambios que resultan necesarios para el trabajo con niños de diversas edades. Antes de presentarlas, es necesario referirnos a la dimensión ética que implica todo trabajo con niños y cómo la experimentamos en este proyecto en particular.

Consideraciones éticas

El trabajo con niños envuelve un conjunto de consideraciones éticas que han sido largamente debatidas en el marco del proyecto (ver Morrow 2009, donde se usan ejemplos de los cuatro países). Como equipo de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, consideramos que el principio ético más importante en la investigación con niños es su derecho a ser respetados y mantenerse libres de cualquier tipo de abuso o explotación. Para asegurarnos de que dicho principio sea respetado a todo nivel incorporamos en la preparación de nuestros investigadores y trabajadores de campo orientaciones muy claras respecto a cómo desarrollar el trabajo con niños. Detallamos estas orientaciones a continuación, así como las adaptaciones que hubimos de hacer para ser consecuentes con ellas.

Para empezar, buscamos considerar siempre los intereses del niño y la niña, lo cual se refleja en la estructura del trabajo que realizamos y que he venido explicando hasta aquí, así como en los tiempos y actividades que diseñamos para ello (buscando fórmulas que creen empatía, progresiva confianza, disfrute del trabajo realizado, alternancia de momentos de entrevista y juego, etc.). De forma consistente, y considerando que los niños pueden tener diversas ocupaciones y responsabilidades, buscamos conocer cuáles eran los momentos más adecuados para conversar con ellos y ellas, acompañándolos por ejemplo cuando debían realizar labores como el cuidado del ganado o ayudar en la chacra. Así también, les indicamos que las entrevistas pueden detenerse cuando lo requieran, y posponerlas para continuarlas en otro momento. De hecho, aplicamos las entrevistas en dos o tres sesiones para no hacerlas muy extensas y evitar que los niños y niñas se cansen o aburran. Asimismo, quisimos asegurar que los niños sean respetados, valorados y escuchados, insistiendo en el respeto, la paciencia y la empatía como claves en el trabajo de investigación con ellos. El recojo de sus perspectivas ha sido y es de suma importancia para nosotros.

Partimos también por recalcar la necesidad de obtener el permiso del cuidador principal del niño y su consentimiento informado, así como el del niño mismo. Aunque esto pueda parecer simple a primera vista, no es así necesariamente. Para empezar, solicitar el consentimiento informado de los participantes en una investigación puede ser una práctica común en diversas disciplinas (notablemente en las ciencias biomédicas), pero ha empezado a extenderse de manera más reciente a otras disciplinas como las ciencias sociales. En el Proyecto Niños del Milenio, todos los cuidadores principales de los niños dieron su consentimiento por escrito desde la primera encuesta, cuando fueron inscritos en el proyecto, y nuevamente en la segunda encuesta.

Al momento de iniciar el trabajo cualitativo, sin embargo, encontramos indicios de que los padres no necesariamente estaban seguros de en qué habían decidido participar. Decidimos entonces informar a los padres de múltiples maneras y en varias ocasiones, haciendo del consentimiento informado un proceso, más que un momento. Así, en una primera visita al hogar, explicamos el motivo de nuestra presencia en la comunidad y pedimos permiso para trabajar con el niño o niña detallando las actividades que realizarían. Dejamos en el hogar una carta detallando la invitación, así como nombres y teléfonos de contacto para cualquier duda. Tras un conjunto de actividades grupales convocamos a los cuidadores principales a una reunión colectiva para dialogar con ellos, presentarles nuevamente el proyecto, responder las preguntas que tuvieran y mostrarles el producto del trabajo con los niños en las sesiones grupales. Les ofrecimos, asimismo, un tríptico con la información básica respecto a la investigación que veníamos realizando para su consulta. Posteriormente, en las entrevistas individuales, volvimos a explicar cada vez que fue necesario, el motivo, las características y los fines del proyecto. Al final de la visita registramos el consentimiento de cada cuidador en audio digital, consentimiento que nos había sido dado desde el primer día, pero que se había enriquecido a lo largo de nuestra permanencia en la comunidad y a través de diversas interacciones.

Esto puede parecer un tanto exagerado, pero consideramos que fue necesario por varias razones. Para empezar, detectamos que a pesar del consentimiento que habían firmado, varios cuidadores tenían dudas y desconfianza respecto a lo que pasaría con sus hijos. Así por ejemplo, descubrimos que algunas madres rurales temían que el proyecto se llevaría a sus hijos a un país extranjero, ya sea para estudiar o para trabajar, y que los matarían si no lo hacían. Esta desconfianza sólo emergió tras repetidos contactos y nos sorprendió.

Sin embargo, si contextualizamos un poco la situación se comprende mejor. Existe tradicionalmente desconfianza ante el "extraño", especialmente en las áreas rurales, y con frecuencia ello está asociado a una historia de violencia en la región. Así por ejemplo, en la zona andina hay una arraigada creencia popular, desde tiempos coloniales, en torno a los "pishtacos" seres sobrenaturales que extraen la grasa de las personas (causando su muerte o enfermedad) y que usan esta grasa como combustible o materia prima para las fábricas de los países extranjeros (Ansión 1989; Vasquez del Aguila 2007). Los pishtacos son blancos, rubios y de ojos azules, recalcando la diferencia étnica entre la población andina y el extraño. En tiempos del conflicto armado interno (1980-2000) se reactivó con fuerza esta leyenda y se registró asimismo una variación de esta figura en las zonas urbanas marginales, el "sacaojos" (Ansión 1989). Así, la idea de que los niños podrían ser secuestrados, enviados lejos o eventualmente lastimados no era poco común ni descabellada. De hecho, ha sido encontrada también recientemente en la implementación del programa Juntos, el programa estatal de transferencias condicionadas, en el que se registra a los niños para controlar su asistencia a la escuela y al centro de salud, condición para recibir el incentivo monetario (ver Huber et al 2009).

Esta situación nos llevó a reflexionar también con respecto a las diferencias de poder en nuestra sociedad y cómo la investigación social debe ser sensible a ellas, especialmente al trabajar con sectores empobrecidos y tradicionalmente excluidos, los cuales han experimentado diversos tipos de violencia. Por ello, nuestro interés en explicar el motivo de nuestra presencia y el objeto de nuestra investigación de varias formas, en distintos formatos, en repetidas oportunidades, -y de manera consistente-, buscaba hacer más transparente el proceso y más "informado" el consentimiento obtenido. Esperábamos, asimismo, eliminar la ansiedad que estos temores podían generar entre los participantes de la investigación.

La conciencia de las diferencias de poder entre investigador e investigado es también central en el trabajo con niños. En nuestra sociedad, como en muchas otras, los niños generalmente piensan que deben obedecer a los adultos, y esto hace que sea difícil que los primeros se nieguen a participar en una actividad (en este caso, de investigación). Por ello, hicimos especial énfasis en que no se debe ejercer ningún tipo de presión sobre el niño y a la niña para que participe del estudio: los niños y niñas deben tener claro que son libres de participar si así lo desean, sin ninguna consecuencia adversa. Al mismo tiempo, resulta fundamental tomar en cuenta las costumbres locales, que determinan diferentes maneras en las que los adultos tratan a los niños y niñas, así como la manera en la cual se espera que la gente joven se comporte para con los adultos, a fin de evitar cualquier ofensa o malentendido.

Los niños pueden no estar acostumbrados a hablar con adultos desconocidos. Por tanto, pusimos especial cuidado en crear un ambiente de confianza, presentándonos, conversando con ellos con naturalidad, de manera cotidiana, relajada y horizontal, y haciendo pausas para dar tiempo a que piensen sus respuestas, evitando comportamientos intimidantes. Iniciar el trabajo de manera colectiva primero, e individual después fue muy útil en este sentido, como ya explicamos.

Se enfatizó también que no había respuestas correctas o erróneas y que todo lo que los niños y niñas dicen es importante y bien apreciado por nosotros. Asimismo, tratamos de explicar con claridad a los niños y niñas de qué trata la investigación, de una manera en la que ellos pudieran entender por qué estamos en ese lugar, por qué se les está entrevistando y para qué será utilizada la información. Esto se hizo al inicio de cada actividad, tanto individual como colectiva. Les explicamos también a los niños los conceptos de anonimato y confidencialidad en palabras sencillas. Los niños debían saber que su identidad sería guardada en secreto, y que la información que nos brindaban no se utilizaría para identificarlos o describir su vida en particular, sino que sería para explicar la vida diaria de los niños y niñas en su comunidad.

Los principios de respeto por los niños y evitar toda situación de explotación o abuso hacia ellos pueden ser compartidos por muchos investigadores, pero caímos en la cuenta de que pocas veces se explicita. Por ello, y siguiendo la práctica de otras organizaciones que tienen un largo y sostenido trabajo con niños y niñas, todos los miembros del equipo de investigación no sólo se comprometieron a responder a las orientaciones arriba señaladas, sino a evitar cualquier tipo de situación de discriminación, abuso o maltrato, como las que se detallan en el **recuadro 1**.

Recuadro 1.
Haciendo explícita nuestra posición[6]

Los siguientes comportamientos son **inaceptables** para cualquier miembro de los equipos de investigación:

- Pasar tiempo a solas con los niños: siempre se debe estar seguro de estar cerca o a la vista de otro adulto.
- Dañar físicamente a los niños.
- Tener una relación abusiva con los niños.
- Establecer cualquier tipo de contacto físico más allá del estrictamente requerido para la recolección de datos.
- Actuar en algún modo en el que se ponga en riesgo al niño.
- Usar lenguaje inapropiado.
- Hacer sugerencias o darles consejos inapropiados u ofensivos.
- Comportamiento físico inapropiado o sexualmente provocativo.
- Dormir en el mismo cuarto con niños.
- Participar o permitirles algún comportamiento que sea ilegal, inseguro o abusivo.
- Actuar de forma que se avergüence, humille o degrade a los niños/as.
- Discriminar o excluir a los niños/as.

Estrategias de análisis

Para finalizar esta introducción quisiera referirme brevemente a un punto poco abordado cuando se trata de la metodología cualitativa: las estrategias de análisis para lidiar con la información obtenida a través de este tipo de métodos. Es decir, una vez recogido todo este material, ¿cómo se ordena, analiza e interpreta?

Para empezar, es necesario señalar que toda la información obtenida se tradujo en textos (transcripciones de las entrevistas, reportes detallados de las sesiones grupales, notas de campo digitalizadas, etc.), aunque un conjunto importante de datos se encuentra en formato visual (fotografías, dibujos, videos). Cada documento se identifica con los datos básicos (quién, dónde, cuándo, para qué) para evitar cualquier confusión, pero manteniendo a la vez el anonimato de los participantes.

Los textos son posibles de trabajar de diversas maneras. Tradicionalmente los investigadores cualitativos han ideado diversos tipos de ayudas nemotécnicas para ordenar y procesar su información, como agrupamientos temáticos o mediante categorías usando colores, cajas, folders, etc. El uso de la computadora sin embargo ha facilitado mucho el trabajo, traduciendo estas diversas estrategias de ordenamiento y clasificación en programas especializados para el análisis de datos cualitativos. En Niños del Milenio optamos por uno de dichos programas, el Atlas ti, que permitía manejar el volumen de información que debíamos analizar (ver **cuadro** 6).

Cuadro 6. Número de registros obtenidos por tipo de método empleado, 2007 y 2008

Tipo de método	No
Técnicas participativas	124
Entrevista individuales	146
Entrevista colectiva	11
Observaciones de aula	37
Observaciones de escuela	7
Observación de hogar	124
Observación de comunidad	68
Notas de campo	96*
*páginas	

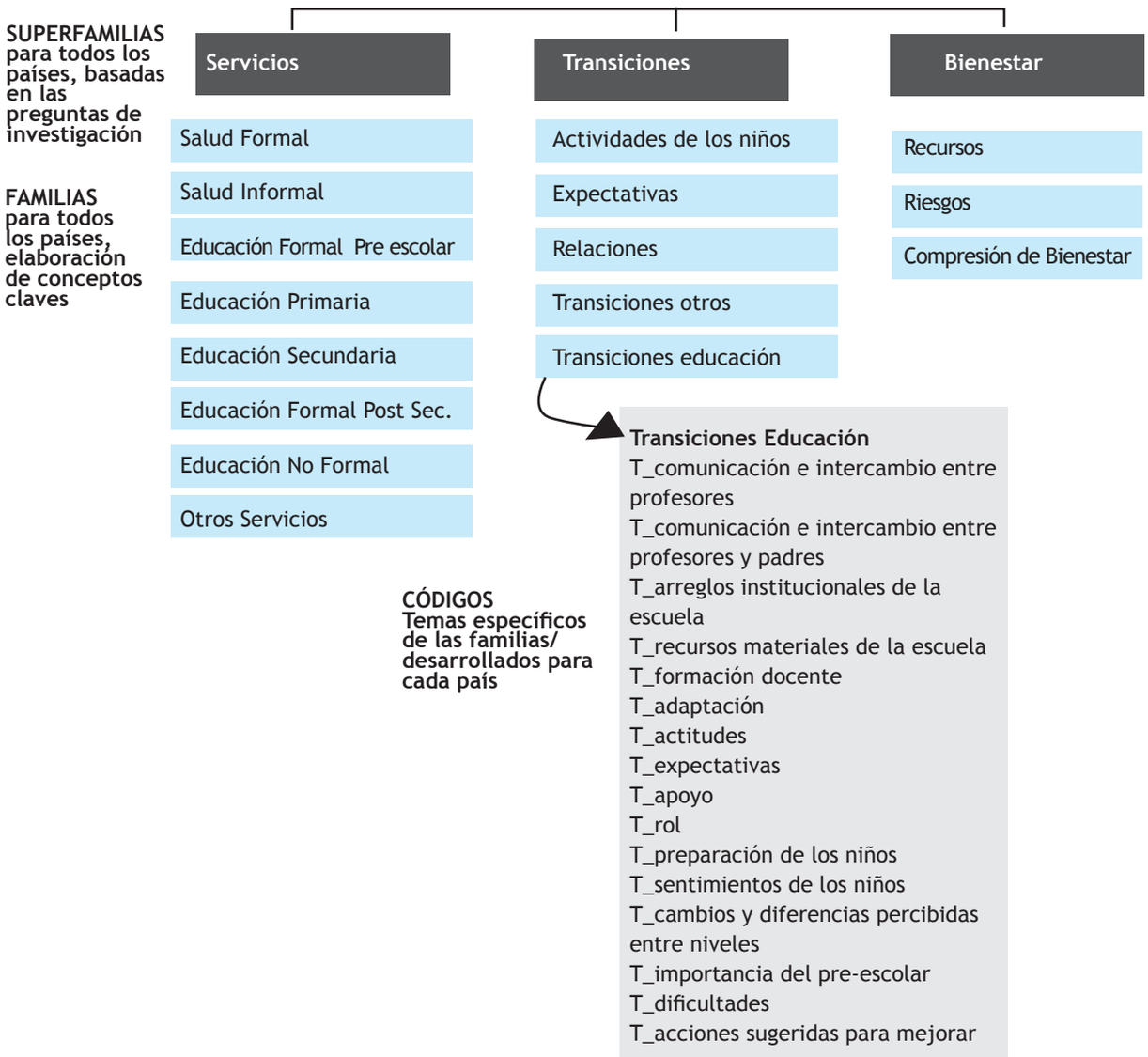
Se optó por desarrollar una codificación temática con categorías pre-establecidas para lograr cierta correspondencia entre los diversos países. Así, se acordaron un conjunto de categorías a nivel de familias y súper familias. Nuestras súper familias hacían referencia a las principales temáticas planteadas en las preguntas de investigación: Transiciones, Bienestar, Servicios. Las familias se referían a temas derivados de estas. Aunque en el proyecto desarrollamos también un detallado conjunto de códigos asociados a cada familia (o a más de una), no todos se aplicaron en todos los países, y se dejó abierta la posibilidad de desarrollar códigos más precisos en cada país, de acuerdo a los diversos intereses de investigación y a las características de la data. Así por ejemplo, en la figura 1, que presenta el marco de codificación que usamos en el Perú, ponemos como ejemplo los códigos referidos a transiciones educativas, los cuales fueron elaborados y aplicados solo por el equipo del Perú[7].

Así, el conjunto de la información cualitativa recolectada y convertida en texto fue analizado a través de un conjunto de códigos temáticos. Ello nos permitió identificar tendencias, similitudes y

[6] Basado en protocolo de conducta de Save the Children (2003), disponible en http://www.younglives.org.uk/research-methodology-data/ethics
[7] No incluimos todos los códigos, unos 80 en total, para no sobrecargar el cuadro.

diferencias entre los diversos lugares y al interior de estos. Un primer análisis de la información recolectada en torno a los tres temas se presentó en Ames, Rojas y Portugal (2009a), y diversos trabajos se han abocado a temas más específicos, como la transición al primer grado (Ames, Rojas y Portugal 2009b, 2010; Ames 2008), la transición a la secundaria (Ames, Rojas y Portugal 2008) y las percepciones sobre la educación en pobladores rurales (Rojas y Portugal 2010). A esto lo hemos denominado una lectura horizontal (Ames, Rojas y Portugal 2010).

Por otro lado, y en la lógica de construcción del mosaico del que hablábamos anteriormente, desarrollamos estudios de caso detallados de los niños seleccionados haciendo uso de toda la información que teníamos de cada niño (su propia entrevista; entrevistas con sus padres y maestro; la encuesta a su hogar, y observaciones de su hogar, su aula y su comunidad). A esto lo denominamos lectura vertical. Esto nos permitió construir un mosaico con diferentes tipos de datos, triangular la información y construir imágenes más densas de las vidas de estos niños y niñas. Este análisis complementa el anterior en algunos de los documentos citados, y se emplea también en otros (Ames, Rojas y Portugal 2010; Crivello 2009; Woodhead et al 2009; Woodhead 2009).



I.3. Reflexiones finales y estructura del manual

El objetivo central de esta publicación es fomentar un mayor intercambio y diálogo sobre las diferentes estrategias metodológicas en la investigación con niños y niñas. Además, busca analizar dichas estrategias en el marco de los nuevos desarrollos conceptuales que vienen dándose para el estudio de la niñez. Esperamos que este ensayo y el manual de métodos que lo acompaña contribuyan en esta dirección. Debemos decir, sin embargo, que si bien los métodos han sido adaptados y validados en el trabajo con niños y niñas de diversos lugares del Perú, no son de ninguna manera definitivos, y son susceptibles de mejora. Los presentamos con la finalidad de compartirlos con una comunidad más amplia interesada en el estudio de la niñez, y para discutir sobre ellos y en relación a su utilidad para su aplicación en otros contextos. No consideramos tampoco que estos métodos constituyan un único camino y, por el contrario, proponemos que se usen conjuntamente con otras metodologías de investigación que complementen la información obtenida a través de ellos.

Tras esta introducción, presentamos en la segunda parte los protocolos detallados de los métodos participativos utilizados. Compartimos primero algunas notas introductorias para el uso de los métodos, las que guiaron al equipo encargado de aplicarlos y validarlos. Posteriormente, se presenta cada uno de los 17 métodos empleados. Cada método se explica brevemente y se presenta el protocolo detallado empleado para su aplicación, el cual indica el tipo de método (individual o grupal) y el grupo de edad con el que se trabajó, así como la fuente original, y finalmente las instrucciones detalladas para desarrollarlo, así como los materiales usados. Adicionalmente, se ofrece una breve evaluación crítica de cómo funcionó cada método, atendiendo tanto a los aspectos positivos como a los que no funcionaron tan bien. Finalmente, se provee sucintamente de un resumen de la información recogida con cada método.

Esperamos que esta publicación sea de utilidad para investigadores, profesores, estudiantes y todos aquellos interesados en aproximarse al estudio de la problemática infantil desde la perspectiva de los propios niños y niñas.

capítulo II.

Métodos participativos para la investigación con niños y niñas

Métodos participativos para la investigación con niños y niñas

Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal

En esta sección presentamos los protocolos detallados de los métodos participativos utilizados en el marco de los estudios cualitativos de Niños del Milenio. Compartimos primero algunas notas introductorias y prácticas que ayudan a entender el uso de los métodos. Luego, agrupamos los métodos de acuerdo al tema principal para el cual aportaban información, aunque en algunos casos un mismo método podía ofrecer información para diversos temas. Algunos métodos guardan similitudes, pero se aplicaron en momentos diferentes[8], justamente para identificar cambios en temas específicos, por lo que se variaron un poco las actividades realizadas con los niños y niñas de un año a otro.

Cada método es brevemente explicado y se presenta el protocolo detallado para su aplicación, con las instrucciones precisas para llevarlo a cabo. En cada protocolo se indican las referencias bibliográficas correspondientes a las fuentes revisadas para su uso. En algunos casos se emplea el mismo método que la referencia original, pero en la mayoría se han realizado diversas adaptaciones. Aún así, la fuente original proporcionó las actividades centrales del método en cuestión y puede ser de interés revisarlas. Tras cada protocolo se ofrece una breve evaluación crítica de cómo funcionó cada método en cada localidad y con cada grupo de niños. Se proporciona también un breve resumen de la información recogida con cada método. Si se quiere profundizar sobre los diversos temas cubiertos por estos métodos, se pueden revisar los documentos producidos por los miembros del equipo de investigación de Niños del Milenio/Young Lives que se detallan en la sección I, y que están disponibles en su página web (www.ninosdelmilenio.org).

Notas introductorias sobre el trabajo con métodos participativos

- Algunos de los métodos son para uso grupal y otros se emplean de manera individual, según se indica en cada protocolo.
- Nótese que en algunos casos, el protocolo sobre el mismo método varía en su aplicación según cada grupo de edad.
- Trabajamos con dos grupos de edad: en adelante denominamos niños pequeños a la cohorte menor (5-6 años de edad) y niños grandes a la cohorte mayor (11-13 años de edad).
- Con los niños de 5-6 años se trabajó en un solo grupo mixto, con seis participantes.
- Con los niños de 11-13 años se trabajó con dos grupos, uno de niñas y otro de niños, cada uno con cinco o 6 participantes.
- El número máximo de participantes para cualquier actividad fue de seis, para asegurar que todos pudieran participar sin extender demasiado la actividad.
- Al iniciar el trabajo con niños y niñas se elaboraron normas de convivencia con la participación de los mismos niños y niñas, a fin de que las sesiones se realicen en un clima de respeto y confianza entre todos los participantes.
- Se contó como mínimo con tres trabajadores de campo para el trabajo grupal con niños pequeños (facilitador que dirige la actividad, facilitador que complementa y anotador)[9].
- Se asignaron dos trabajadores de campo para el trabajo grupal con los niños grandes (un facilitador y un anotador).
- Además de las actividades indicadas en los protocolos, se utilizaron dinámicas de animación para el inicio, intermedio y/o final de las sesiones (existe manual en documento aparte)[10].
- Las sesiones de trabajo grupal duran como máximo dos horas y se aplicó solo una por grupo por día para evitar que los niños se cansen. Al final de cada sesión o en el intermedio se ofreció un refrigerio a los participantes.

[8] Ver la sección I para una lista detallada de los métodos que se aplicaron en el año 2007 y los usados en el año 2008.
[9] Contar con 2 facilitadoras contribuyó en el recojo de información porque algunos niños respondían sólo a aquella persona que se encontraba más cerca o expresaban sus opiniones en voz baja. Así, mientras que la primera facilitadora concentraba su atención en dibujar y recoger las voces de los más niños y niñas más participativos, la segunda facilitadora recogía y exponía en voz alta el punto de vista de los más tímidos, logrando que la facilitadora principal también recogiera las voces de todos los participantes.
[10] La "Guía de Actividades Lúdicas" elaborada por Rita Carrillo.

II.1. Transiciones

Como señalamos en el capítulo anterior, una de las principales preguntas de investigación del proyecto tenía que ver con las transiciones que experimentan los niños en diversos ámbitos de su vida cotidiana y a lo largo del tiempo, y cómo estas se expresan en cambios en sus actividades, relaciones, identidades y bienestar. Así, se diseñaron diversos métodos para identificar estas transiciones, y para capturar las perspectivas de los propios niños con respecto a ellas. Se puso particular énfasis en el uso del tiempo de los niños y en las perspectivas sobre los momentos de cambio, por lo cual esta sección presenta ambos temas. La información obtenida a través de estos métodos se complementó con aquella proveniente de entrevistas individuales a los propios niños y niñas, sus cuidadores y sus maestros, así como la consignada en los cuestionarios.

II.1.1. Uso del tiempo

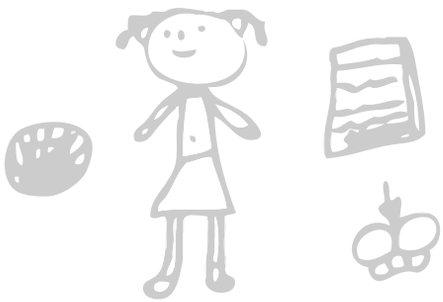
Día Típico

El objetivo de este método fue conocer la percepción que tienen los niños acerca de sus actividades cotidianas. Para ello, se reconstruyó su jornada diaria e indagamos sobre sus actividades: cuáles les gustan más, cuáles menos, con quiénes las realizan, cómo las clasifican y hasta qué punto pueden decidir sobre el uso de su tiempo.

La dinámica se inició con un diálogo en que los niños contaron las actividades que hacen cotidianamente, y luego dibujaron una de ellas en una hoja con el objetivo de fomentar la discusión. Posteriormente, se escribió en tarjetas las actividades que señalaron los participantes y se colocaron en un papelógrafo donde quedó representada su jornada diaria. En seguida se les pidió elegir categorías para agrupar sus actividades; se indagó con quién hacen cada actividad, si les gusta hacerla, en qué medida pueden dejar de realizarla, y si reciben dinero por hacerla. Finalmente, en tanto que asistir a la escuela era una actividad común a los niños y niñas, se les preguntó sobre la utilidad que tiene para ellos asistir a la escuela.

El método se aplicó a los niños y niñas de ambas cohortes, simplificando la metodología descrita para el caso de los niños y niñas de la cohorte menor.

Grupos:	Niños pequeños / Niños grandes
Tipo:	Grupal / Individual
Opciones:	**Opción 1:** Grupal Niños grandes (método de múltiples etapas); **Opción 2:** Grupal Niños pequeños (método de múltiples etapas) **Opción 3:** Estudio de caso individual
Objetivo:	Identificar cómo los niños y niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas, buscando reconstruir su jornada diaria. Asimismo, indagar cómo los niños perciben sus actividades (¿Trabajo? ¿Tiempo libre? ¿Ayuda en casa?, etc.), qué importancia le dan a las mismas (para el presente y para el futuro), en qué medida pueden decidir sobre el uso de su tiempo y qué actividades les gustan o disgustan más.
Fuente:	Sapkota y Sharma 1996; Punch 2004; Harpham et al. 2005; Johnson 1995; Johnstone 2008.



INSTRUCCIONES

Explicar a los niños que queremos conversar sobre sus actividades y conocer las cosas que hacen todos los días.

Opción 1:

Método Grupal / Niños Grandes

I. Dibujos

1. Pedir a los niños que mencionen las cosas que hacen todos los días (diálogo).

2. Pedir a los niños que dibujen una de las cosas que hacen todos los días (Tiempo 10 minutos)

3. Iniciar a partir de la presentación de su dibujo, una conversación acerca de lo que hacen durante el día. Pedir a los niños que hablen acerca de:
   ¿Qué hacen durante el día?
   ¿Qué hacen cuando se levantan?
   ¿A qué hora se levantan?
   ¿Qué hacen después de desayunar?
   ¿Qué hacen al medio día?
   ¿A qué hora almuerzan?
   ¿Qué hacen después de almorzar?
   ¿Qué hacen por la tarde?
   Y cuando se pone oscuro, ¿qué hacen?
   ¿A qué hora van a dormir?
   Enfocarse en lo que hacen todos los días, pero luego extenderse a las actividades de los feriados y fines de semana y cómo se sienten hacia ellas.

4. Escribir cada respuesta en una tarjeta.

5. Cuando se han terminado de explicar los dibujos y se tiene un buen número de tarjetas, pedir a los niños que las ordenen en un papelógrafo que tiene las figuras del sol y la luna, para que pongan las actividades que hacen de día y de noche. Indicar a los niños que ordenen qué actividades realizan primero en el día y cuáles después.

   Esto permite reconstruir su jornada diaria e identificar qué otras actividades hacen y que no han salido en el diálogo o los dibujos.

Intermedio: Actividad Lúdica

II. Actividad de clasificación

Cuando se vea que todas las áreas básicas han sido cubiertas, pedir a los niños que clasifiquen las tarjetas (por ejemplo: escuela, ayuda en la casa, tiempo libre, trabajo) y colocarlas en un lugar especifico por cada tipo de actividad identificada por los niños. Procurar que los niños participen, creen o propongan su propia nomenclatura/clasificación, pero si es necesario ofrecerles ejemplos y ayudarlos en ello.
Por ej. *La actividad X, ¿Con qué se relaciona? ¿Con la escuela? ¿Con la casa? ¿Con el tiempo libre? ¿Con qué otra cosa?*

III. Preguntarles acerca de las actividades de las tarjetas

¿Cuál les gusta más?
¿Cuál les gusta menos?
¿Por qué?
¿Quién más en tu familia la hace?
¿Con quién en tu familia la haces?
¿Les pagan por realizar estas actividades?,
¿Les dan una propina por hacerlas?

IV. Actividades pagadas / tareas domésticas

1. Elegir las actividades en las que ayudan en casa (pueden ser actividades domésticas o pagadas).
2. Preguntar a los niños si pueden elegir si hacer o no esta actividad. Por ejemplo:
   ¿Es algo que haces si quieres, o tienes que hacerlo de todas maneras?
   ¿Qué pasa si no lo haces?
3. Agrupar las que tienen opción de hacer o no y las que no tienen opción.
4. Juntar las actividades nuevamente y preguntarles: *¿Cuáles de estas cosas (actividades) te serán más útiles cuando crezcas, cuando seas grande?*
5. Preguntar a los niños que tan útil les parece la escuela para su futuro.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación y preguntarles si tienen alguna inquietud o algún comentario sobre la sesión.

Opción 2:
Método Grupal / Niños Pequeños
I. Dibujos

1. Pedir a los niños que mencionen las cosas que hacen todos los días (diálogo).

2. Pedir a los niños que dibujen una de las cosas que hacen todos los días: (Tiempo 10 minutos).

3. Mientras dibujan conversar con los niños acerca de las cosas que hacen durante el día. Pedir a los niños que hablen acerca de:
   ¿Qué hacen durante el día?
   ¿Qué hacen cuando se levantan?
   ¿A qué hora se levantan?
   ¿Qué hacen después de desayunar?
   ¿Qué hacen al medio día?
   ¿A qué hora almuerzan?
   ¿Qué hacen después de almorzar?
   ¿Qué hacen por la tarde?
   Y cuando se pone oscuro, ¿qué hacen?
   ¿A qué hora van a dormir?
   Enfocarse en lo que hacen todos los días, pero luego extenderse a las actividades de los feriados y fines de semana.

4. Escribir cada respuesta en una tarjeta y dibujar un símbolo simple en cada una, sugerido por los niños, para ayudar a los que no saben leer.

5. Pedir a los niños que cuenten los dibujos que han hecho. Si surgen nuevas actividades de estos dibujos, anotarlas en las tarjetas.

6. Cuando se obtiene un buen número de tarjetas, pedir a los niños que las ordenen en un papelógrafo que tiene las figuras del sol y la luna, y que pongan las actividades que hacen de día y de noche. Esto permite reconstruir su jornada diaria e identificar qué otras actividades realizan los niños que no salieron en el diálogo o los dibujos.

II. Preguntarles acerca de las actividades de las tarjetas

¿Cuál les gusta más?
¿Cuál les gusta menos?
¿Por qué?
¿Quién más en tu familia la hace o:
¿Con quién en tu familia la haces?
¿Les pagan por realizar estas actividades, o les dan una propina por hacerlas?
Preguntar a los niños si pueden elegir entre hacer o no hacer esta actividad. Por ejemplo:
¿Es algo que haces si quieres o tienes que hacerlo de todas maneras?
¿Qué pasa si no lo haces?

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación y preguntarles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Opción 3:
Método Individual ¿Qué sabes hacer?

Ahora vamos a hablar un poco de todo lo que saben hacer, vamos a hacer una lista. Preguntar:
¿Qué sabes hacer? (ej. agricultura, cuidado de animales, tareas domésticas) y conversar acerca de a qué edad aprendieron a hacerlo, quién les enseñó, quién en su familia nunca lo hace, en que épocas del año se realiza, etc.

Nota: complementar este método con observaciones puntuales o acompañamientos de todo el día.

Materiales: Opción 1 y 2 Grupal: Hojas de papel, lapiceros o plumones, colores, crayolas, tarjetas. Opción 3 Individual: Papel, lapicero.

¿Cómo funcionó?

Este fue el primer método que aplicamos en todas las localidades en el 2007 y los niños y niñas de ambas cohortes respondieron con facilidad a las preguntas. La respuesta positiva que se obtuvo guarda relación con la dinámica en la aplicación del ejercicio, así como con el tema principal a tratar, sus actividades diarias. Dicho tema permitió que los participantes se expresen con fluidez debido a que relataban su quehacer cotidiano. Por otro lado, los resultados sirvieron como un tema de diálogo para las siguientes sesiones, lo que enriqueció la relación entre investigadores y niños.

El método cuenta con varios momentos, lo que hace que tenga distintas dinámicas a lo largo de su aplicación. Que los niños se muevan de sus sitios al cambio de actividad contribuyó a que se mantengan atentos y entretenidos. Esto sirvió tanto para los niños más inquietos como para los más tímidos, pues en el primer caso los relajaba y en el segundo, promovía su participación y los enfocaba en la actividad.

En la zona urbana andina los niños de la cohorte mayor estuvieron especialmente inquietos y se cansaron más rápido que en los demás lugares, por lo que el juego que se realizó al intermedio de la actividad tuvo que ser más largo, con actividad física que libere su energía (fútbol y lingo).

En el grupo de niños y niñas de la cohorte menor de la zona andina quechua hablante, fue muy importante la participación y soporte de la traductora a la facilitadora principal. Esto no solo les dio a los niños y niñas la posibilidad de escuchar las preguntas en quechua y en castellano, sino que también les brindó confianza para responder en cualquiera de los dos idiomas.

Al ser la mayoría de niños y niñas de esta cohorte todavía iletrados, fue relevante que la facilitadora no solo escriba las actividades que los niños mencionaban, sino que también las dibuje. Esto último contribuyó en el momento de la dinámica para ordenar las actividades porque los niños y niñas pudieron actuar de manera más autónoma pues tenían claridad sobre el significado de cada una de las tarjetas (aunque siempre con la asesoría de las facilitadoras).

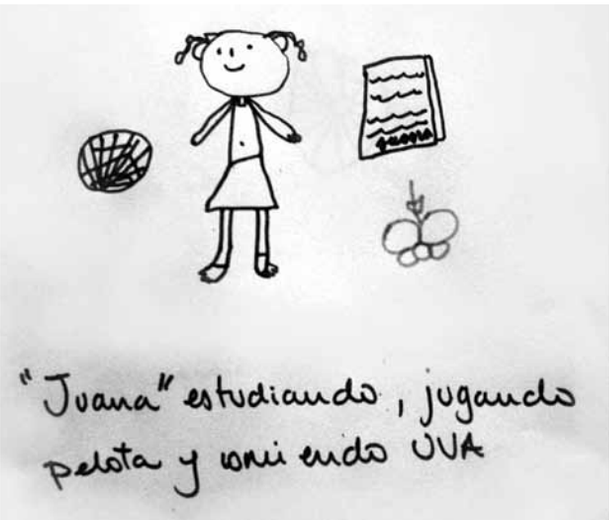
En el caso de la cohorte mayor, cuando se les pidió crear categorías para agrupar las actividades, costó trabajo al inicio porque los niños y niñas demoraron en ponerse de acuerdo sobre ello. Sin embargo, al final lograban hacerlo con un poco más del tiempo previsto. Igualmente, cuando les pedimos que dibujaran una actividad, esta tomó más tiempo del planeado porque algunos niños y niñas se demoraron en elegir qué dibujar y otros hicieron meticulosamente sus dibujos

(esto pasó sobre todo en la zona rural andina). Cuando esto sucedía las facilitadoras optaban por dejar que los niños continúen coloreando sus dibujos mientras dialogaban sobre ellos. En la mayoría de casos esto fue acertado porque los niños se concentraban y escuchaban lo que sus compañeros decían. Sin embargo, algunos niños se sintieron avergonzados cuando tenían que enseñar su dibujo al resto del grupo, por lo que fue necesario animarlos valorando sus habilidades (imaginación, uso de colores, etc.) y resaltando que la consigna no era hacer un dibujo perfecto. En el caso de las zonas urbanas de Lima y San Román, fue un poco más complejo armar la jornada diaria de los niños de la cohorte mayor, pues había niños y niñas que estudiaban en distintos turnos y en escuelas diferentes.

¿Qué obtuvimos?

El método cumplió con todos sus objetivos: los niños y niñas de ambas cohortes dieron gran cantidad de información sobre las actividades que realizan, y en todos los casos se hizo una larga lista de actividades para cada grupo de edad, género y localidad. Esta relación era aún más larga en el caso de las comunidades andinas (rural y urbana), y muchas de sus actividades estaban asociadas al trabajo en el campo, al trabajo doméstico y también fuera de casa. También nos contaron sobre con quiénes realizan las actividades, qué percepción tienen de las mismas y hasta qué punto pueden decidir sobre hacerlas o no.

En general, las actividades más valoradas son las que tienen que ver con el juego y la escuela. Todos los niños y niñas eligieron el ir a clases como la actividad más importante para su futuro. Las diferencias de género fueron más evidentes en el caso de las zonas rurales; en el área amazónica la diferencia era notoria desde muy temprana edad.



Actividades - Uso del Tiempo

En la segunda visita (2008) fue a través de este método que se buscó reconstruir la jornada diaria de niños y niñas, distinguiendo las diferencias de género e indagando sobre con quién realizan sus actividades cotidianas, cuáles son las actividades que más les gusta realizar y cuáles les gustan menos, para poder comparar los resultados con el método sobre uso del tiempo aplicado el año anterior e identificar los cambios.

El método se aplicó solo a la cohorte menor, y estuvo dividido en tres partes: en la primera parte se realizó un juego para indagar sobre qué les gusta y qué les disgusta acerca de sus actividades; en la segunda parte se reconstruyó la jornada de niños y niñas por separado, con el uso de títeres que representaban a un niño/a típico/a de la comunidad (teniendo en cuenta las diferencias entre comunidades rurales y urbanas que se detectaron el año anterior); en la tercera parte, los niños y niñas volvieron a juntarse para dibujar al personaje mencionado anteriormente.

Grupo:	Niños pequeños
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Identificar cómo los niños y niñas usan su tiempo y sus actividades cotidianas, buscando reconstruir la jornada diaria de un niño de la localidad. Asimismo, conocer cómo los niños perciben sus actividades y qué importancia le dan a las mismas.
Fuente:	Vásquez de Velasco s/f

INSTRUCCIONES:

I. Diálogo

1. Incentivar a los niños que hablen de lo que realizan en el día a través de lo que les gusta y les disgusta hacer.

Poner a los niños en círculo, y decir *"A mí me gusta levantarme a las…"* lanzar una pelota para que el niño responda. Dejar que los niños respondan, si no lo hacen, preguntarles: *¿A qué hora les gusta levantarse?*

Continuar lanzando la pelota para indicar el orden de participación (a quién le toca). Luego continuar con otras preguntas tales como:

Mi juego favorito es…
En mi casa a mi me gusta…
Con mi mamá me gusta…
Con mi papá me gusta…
Con mis hermanos me gusta…
Con mis amigos me gusta…
En la escuela me gusta…

2. Luego pasar a hablar de las cosas que les desagrada hacer: en casa, en la escuela, etc.

En mi casa a mi no me gusta
No me gusta que mi mamá…
No me gusta que mi papá…
En la escuela no me gusta…

II. Cuento compartido

1. Dividir al grupo en dos: uno de niños y otro de niñas. Mientras que las niñas salen afuera a jugar, los niños se quedan en el aula haciendo el cuento con el facilitador (o realizan el ejercicio con otro facilitador, si hay espacio y personal disponible). Luego se intercambian actividades, los niños van a jugar y las niñas retornan a hacer el cuento.

2. El/la facilitador(a) les dice que les quiere contar un cuento, les recuerda que siempre tienen que participar en orden y escuchar a los demás.

"Niños/niñas, les voy a contar un cuento de un niño/niña llamado Juan/Juana, pero necesito que me ayuden a contar la historia de la vida de Juan ¿ya?"

(Aquí se presenta la versión para niños, la de niñas es igual, solo hay que presentarla en femenino)

Había una vez un niño llamado JUAN, él tenía 6 años.

Juan, vivía aquí en… (Dejar que los niños respondan, si no responden preguntar *¿Cómo se llama este lugar donde viven?)*

Él vivía en su casa con… ¿Con quién vivirá JUAN en su casa?... (Dejar que los niños respondan, si no dicen nada preguntar: *¿Tendrá mamá? ¿Tendrá hermanos?, ¿Muchos hermanos?)*

En las mañanas, Juan se levanta y apenas él lo hace… ¿Qué cosas hace Juan en su casa?... (Si los niños no dicen nada, sugerir: *¿Qué hace Juan?, ¿Va al baño?, ¿Ayuda a la mamá?, ¿En qué le ayuda?, etc.)*

Luego, Juan se va a la escuela y ahí se encuentra con sus amigos, quienes le dicen que van a… ¿Qué hace Juan con sus amigos en la escuela? ¿Qué hace Juan en la escuela? (dejar que los niños respondan)

Al terminar la escuela, Juan regresa a su casa y en su casa encuentra a… ¿Quién estará en su casa? (dejar que los niños respondan)

Después que almuerza ¿Qué más hace Juan en las tardes? (dejar que los niños respondan)

A Juan le gusta jugar a… (dejar que los niños respondan) *y siempre juega con…*(dejar que los niños respondan)

En las tardes, Juan también ayuda con las labores de la casa, siempre le dicen: Juan ayuda a… ¿Cómo ayuda Juan en casa? ¿Hace algo? (dejar que los niños respondan)

Preguntas solo para las localidades:

Algunas veces, Juan se va a la chacra con…(dejar que los niños respondan), *Ahí él ayuda a… (*dejar que los niños respondan) *¿Qué hace Juan en la chacra? Y ahí Juan juega con…*(dejar que los niños respondan)

En las noches Juan está en su casa y… ¿Qué creen que hace Juan en las noches? (dejar que los niños respondan)

Para todos:

…Más tarde, Juan se va a dormir pero antes se acuerda de todo lo que ha hecho en el día, él se pone muy contento porque se ha dado cuenta que sabe hacer muchas cosas. Juan se queda pensando y pensando, pronto se va quedando dormido, recuerda a su familia y a sus amigos. Esa noche, Juan tuvo un sueño muy bonito, soñó que jugaba mucho con sus amigos y que su familia lo abrazaba y le preparaban algo rico para comer.

Luego que terminan el cuento, preguntarles a los niños si les gustó el cuento de Juan. Posteriormente invitarlos a salir del salón a jugar para que pasen las niñas. Contar la versión femenina del cuento (la actividad puede realizarse en paralelo en caso de que cuente con las facilidades necesarias). Al terminar pedirles a todos que hagan un dibujo de Juan/Juana. Preguntarles lo que más les gustó de la historia.

Materiales: Una pelota, papel bond, lápiz, colores, plumones.

¿Cómo funcionó?

La primera parte del método fluyó de diversas maneras en las distintas regiones. En la comunidad rural andina se inició la sesión pidiendo a los niños y niñas que dibujen, iniciando un diálogo sin actividad lúdica, por lo que se creó un ambiente solemne, entre facilitador, auxiliar y participantes. Para modificar dicha dinámica, la facilitadora responsable formó un círculo con los niños y niñas, y usó una pelota para asignar turnos para que respondieran a las preguntas. Esto dio agilidad al método y los niños se mostraron atentos y divertidos. En Lima se aplicó la misma estrategia, pero no logró entretener a los niños y niñas, que estaban demasiado inquietos y preferían quedarse con la pelota y correr por todo el salón. En la comunidad amazónica, aunque los niños varones estaban algo inquietos, las niñas participaron atentas aunque algo cohibidas por la distracción de los niños.

En el caso de la comunidad urbana andina no fue acertado decirles que dibujaran en esta parte del método, pues prestaron más atención al dibujo que estuvieron haciendo que a las preguntas de la facilitadora.

En la segunda parte del método se logró culminar el cuento en todas las comunidades y se cumplió el objetivo de que niños y niñas hicieran una proyección de sus propias actividades. Un acierto fue separar a los niños de las niñas para la elaboración del cuento, puesto que hizo que tanto niños como niñas comenten sus actividades cotidianas y se sientan cómodos dando sus opiniones. Todos parecían disfrutar del cuento o historia colectiva que se estaba creando. Tomar en cuenta los resultados de las diversas actividades diferenciadas por género en la ronda de recojo de información previa fue de mucha importancia en el diseño de este método.

La etapa final (dibujo de los personajes) hacía el método demasiado largo y no dio información adicional, por lo que sería mejor obviarla si se observa que los niños y niñas ya están cansados o inquietos, o decirles que realicen el dibujo mientras comen sus refrigerios del final de la sesión.

¿Qué obtuvimos?

A pesar de las dificultades de aplicación, el método logró los objetivos que se proponía: los niños y niñas dieron información diferenciada según su género acerca de sus actividades cotidianas. Aparecieron nuevamente los castigos físicos, como una niña en Lima que contó que le echaban baldes de agua cuando no hacía sus tareas, o un niño en la comunidad rural amazónica quien contó que su profesor pegaba con “penca” a los niños juguetones. Los niños de la comunidad urbana andina dieron información sobre su conexión con el campo; y los niños de la comunidad rural amazónica hablaron más bien de su conexión con ciudades intermedias cercanas.

Diario Semanal

Este método tiene por objetivo recoger las actividades que niños y niñas de la cohorte mayor realizan cotidianamente. Se aplicó en la segunda ronda (2008), una vez que conocíamos mejor las habilidades letradas de los participantes.

Se les repartió libretas en las que se les pedía que describieran las actividades que realizaron por 4 días de la semana (2 de ellos debían ser sábado y domingo). Cada día fue dividido en: mañana, tarde y noche para asegurar que se describirían la mayor cantidad de actividades que realizan a lo largo del día. Se recoge la libreta 4 días después y se conversa con el niño/a acerca de su contenido. Durante la conversación respecto al diario, el énfasis recayó en qué actividades hacían y con quién, pero también en qué cambios ellos percibían en sus actividades entre este año y el anterior.

Grupo:	Niños Grandes
Tipo:	Individual
Objetivo:	Conocer las actividades que los niños/as realizan diariamente.
Fuentes:	Morrow 2001; Gabhainn y Sixsmith 2006

INSTRUCCIONES:

1. Se le entrega al niño un cuaderno (tipo libreta) donde se diferencian los siete días de la semana, con divisiones diarias entre: Mañana, Tarde y Noche. Procurar que se cubran dos días de fin de semana y dos días de semana.

2. Se le pide que escriba en el cuaderno las cosas/actividades que hizo durante el día, desde que se despertó hasta que se fue a dormir. (Se les puede sugerir asimismo si quieren agregar algún dibujo, como opción libre).

3. Recoger la libreta al cuarto día y programar una cita para discutir en torno a ella al día siguiente. Tomarle fotografías a cada página del diario del niño/niña (cuidar que la definición sea buena, es decir que sea legible el contenido).

4. El facilitador debe revisar el diario del niño para tener una idea previa de las actividades que realiza y hacer preguntas de balance de sus actividades,

tales cómo: *Me he dado cuenta que todos los días haces…* (mencionan la actividad) cuéntame, *¿Esa actividad es importante para ti? ¿Cómo así? ¿Te gusta hacer eso? ¿Lo haces porque te gusta o porque te dicen que lo hagas?*

5. Con ayuda del diario, conversar con el niño/a sobre las actividades que realiza día a día, indagando sobre cómo se siente al hacerlas y qué significan para el/ella.

6. Preguntar también sobre las actividades que no son frecuentes *¿En qué ocasiones las hace?, ¿Con quién las hace?*, entre otras.

7. Si se ven diferencias saltantes entre las actividades de fin de semana y las de días de semana señalarlo: *He visto acá en tu cuaderno que los fines de semana haces cosas un poco distintas, cuéntame ¿todos tus fines de semana son parecidos a este? ¿Haces otras cosas?*

8. Sobre el tema del trabajo indagar:
   ¿Cuéntame, recibes dinero por alguna de estas cosas que haces durante el día?

En caso que trabaje:
¿En qué trabajas? ¿Te pagan por eso? ¿El año pasado ya trabajabas en eso? ¿Has cambiado de trabajo?¿Con quién trabajas? ¿Te gusta tu trabajo?¿Qué es lo que más te gusta de trabajar? ¿y lo que te disgusta?

Si trabaja en otra cosa distinta a lo que hacía el año pasado, preguntar:
¿Cómo era tu trabajo anterior? ¿Por qué te cambiaste de trabajo? ¿Qué le gusta más: tu trabajo actual o tu trabajo anterior?

Si recién empezó a trabajar:
¿Por qué decidiste trabajar? ¿Te gusta trabajar? ¿Por qué?

¿Qué piensas de los niños de tu edad que trabajan (como tú - en caso él/ella lo haga)?

¿Por qué crees estaría bien/mal que ellos trabajen?

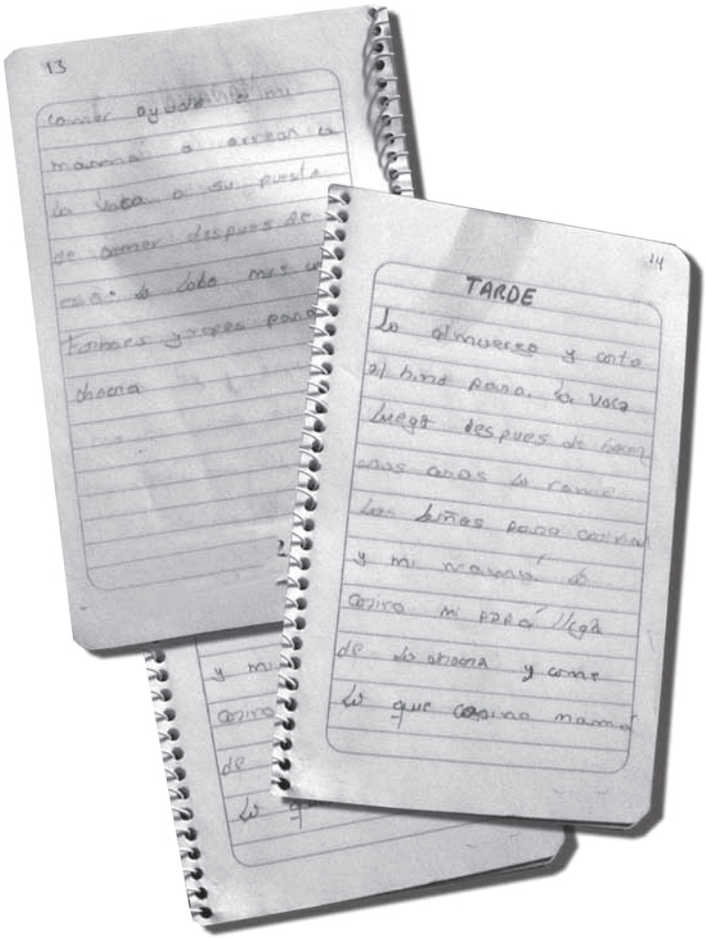
Luego de terminar de revisar todas las actividades, indagar si ha habido cambios en sus actividades diarias en el último año.

Hemos visto las diferentes cosas que haces durante el día. Cuéntame, a diferencia del año pasado, ¿este año haces cosas distintas?
¿Desde la última vez que vinimos, has aprendido a hacer algo nuevo?
¿Y haces esas cosas solo/a? ¿Alguien te ayuda? ¿Cómo? ¿Cómo así aprendiste a hacer xxxx? ¿Alguien te enseñó? ¿Quién(es)? (Hacer una lista y señalar a qué edad aprendieron a hacerlo, quién les enseñó, si lo hacen siempre, preguntar si pueden dejar de hacerlo, etc.)

Agradecerle al niño por su tiempo y terminar la actividad.

Nota: Preguntar de manera informal cada día cómo les va llenando su diario, para mantenerlos/as motivados/as. Incluir datos de identificación en el diario: edad, sexo, fechas.

Materiales: Cuaderno o libreta con los 4 días de la semana, lápiz, plumones o colores.



¿Cómo funcionó?

Al inicio, el método no generó mucho entusiasmo en las cuatro localidades porque la actividad fue asumida más como una tarea, similar a las que les dejan en el colegio. Quizá eso se deba a que implicaba escribir en un cuaderno.

Es justamente por esa razón que fuimos cautelosos con este tipo de métodos. Como explicamos en la primera parte, sólo los usamos en nuestra segunda visita. Sin embargo, cuando se conversó con los niños sobre sus diarios, el ejercicio fue dinámico y útil para profundizar más sobre sus actividades.

Algunos niños no cuidaron el material que se les entregó y perdieron el diario, otros no lo llenaron día a día, pero sí lo hicieron momentos antes de la entrega, y unos pocos no lo hicieron, por lo que se tuvo que realizar en el momento de la entrevista; esto último sucedió en todos los casos en la localidad urbana andina[11].

Un acierto importante fue que en la mayoría de los casos el investigador tuvo acceso al diario del niño antes de la entrevista, y podía saber qué se había escrito, y conversar con el niño de manera general respecto a sus actividades. Así, por ejemplo, se le hacía notar las actividades más frecuentes, como también se le podía preguntar por aquellas que no había escrito y que probablemente se pudo haber olvidado (por ejemplo: tareas domésticas, tareas escolares).

Algunas niñas decoraron sus diarios con dibujos que les gustaban: flores, animales o su comunidad. Una niña pegó figuritas para ejemplificar sus actividades. Ello denotó mayor entusiasmo por la actividad en las mujeres que en los hombres.

¿Qué obtuvimos?

Los niños respondieron a las preguntas que se les hizo respecto a sus actividades diarias y dieron detalle sobre algunas en particular. Poder revisar lo que los niños escribieron también nos dio información sobre sus habilidades letradas: redacción, sintaxis y ortografía.

II.1.2. Transiciones

Paseo Guiado Por Los Niños - Escuela

Este método tiene como finalidad recoger las percepciones que niñas y niños de la cohorte menor tienen sobre su escuela o centro de educación inicial. Así el ejercicio consistió en hacer un pequeño paseo por el aula de inicial y primaria para que los niños y niñas la muestren, señalando lo que les gusta y lo que les disgusta de dicho espacio.

A través del recojo de opiniones sobre sus centros educativos, se obtuvo información también sobre sus expectativas o experiencias (en el caso de los que ya estaban en primer grado) del paso del inicial a la primaria.

El ejercicio cuenta con dos partes: una primera en la que los niños nos muestran el salón a las facilitadoras, quienes tomaban fotografías de aquello que los niños y niñas les indicaban como importante dentro del aula; y una segunda parte, realizada días después, en la que a partir de las fotografías tomadas, los niños y niñas elaboraban un afiche sobre la escuela.

Grupo:	Niños pequeños
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre su escuela: qué consideran más importante, qué les gusta y qué les disgusta de este espacio. Con los niños pequeños en particular nos interesa obtener información relativa a la transición que experimentan y sobre el inicio del primer grado.
Fuente:	Clark y Moss 2001; Docket y Perry 2005

INSTRUCCIONES:

Se realiza en dos sesiones con intervalo de algunos días entre una y otra.

Sesión 1: El paseo

1. Diálogo con los niños para explicarles la actividad. Inicio motivador: decirles que tendrán que presentarle la escuela a un niño o niña que nunca la ha visitado. Usar un títere, un muñeco o una viñeta para animar la discusión.

[11] En dicha localidad hubo una interrupción del trabajo de campo en el 2008. Este se retomó en el 2009, pero no se contó con mucho tiempo para la realización de este método.

2. Un grupo de dos o tres niños llevarán al investigador alrededor del espacio elegido (escuela), indicando lugares, gente y actividades que son importantes para el niño o niña.
   Preguntas para facilitar el paseo:
   ¿Cómo le enseñarías tu escuela a otro niño/a de tu edad?
   ¿Qué cosas es importante que sepa/conozca?
   ¿Cuál es el lugar más importante de tu escuela? ¿Por qué?
   ¿Cuál es el lugar que más te gusta en tu escuela?
   ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?
   ¿Cuál es el lugar que menos te gusta de tu escuela?
   ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en la escuela?

3. Mientras se hace el paseo, se toman fotografías a los lugares claves (pueden indicarle al investigador para que tome la foto).

4. Agradecerle a los niños su participación e indicarles que volveremos a reunirnos otro día para armar un álbum o mural sobre la escuela.

Sesión 2. Armar el mural o álbum

1. Conversar sobre cuáles fotografías deben ser incluidas en un periódico mural (afiche) o álbum sobre la escuela; los niños tienen que estar de acuerdo en los textos que acompañarán cada fotografía. El periódico mural (afiche) o álbum puede ser compartido con los niños que iniciarán la escuela, con la maestra y, si es posible, convertirse en orientación para los nuevos niños y sus familias.

Al final de cada sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Materiales: cámara digital; papelógrafo, lápices para los dibujos o acceso a computadora e impresora para imprimir texto, goma.

¿Cómo funcionó?

El ejercicio fluyó, pero requirió de bastante control de parte de los facilitadores, puesto que implicaba que los niños paseen (tanto por la escuela como por el salón de clases), y eso muchas veces hizo que se dispersen, que no sigan las indicaciones o que no respondan a las preguntas que les hacíamos. El movimiento y el ambiente -que no era conocido para algunos- los motivaron y entusiasmaron en gran medida, por lo que tuvimos que dar constantemente la instrucción de no tomar las cosas del salón, o de hacerlo con cuidado para no maltratarlas. Un acierto para realizar el paseo por la escuela fue pedirles que se imaginen que un niño nuevo venía a ella, y que ellos debían mostrársela.

Si bien los niños se mostraron dispersos, respondieron a las preguntas del facilitador y fue un logro repetir algunas de sus respuestas para lograr que se concentren e indagar en algunos detalles. Solo en una comunidad coincidió que los niños estaban en inicial y las niñas en primer grado, por lo que espontáneamente los grupos se dividieron por género. Esto resultó bastante bien ya que las niñas, que normalmente eran tímidas en las sesiones grupales, se mostraron más participativas. Aunque los niños estuvieron más inquietos sin la presencia de las niñas, pudimos manejar su dinamismo en tanto que el grupo era más pequeño.

En todos los casos, haber optado primero por un reconocimiento preliminar del aula fue bastante importante para que los niños y niñas manifiesten posteriormente sus opiniones sobre la misma. Ello cobró mayor importancia en los casos en que los niños no estudiaban en el mismo grado o en la misma escuela, puesto que a partir de dicho reconocimiento los facilitadores indagaban si en otras aulas, los niños y niñas tenían acceso a los mismos elementos que tenía el aula visitada.

Aunque todos se sintieron familiarizados con el espacio escolar -aún aquellos que no habían asistido a la escuela- y estuvieron cómodos durante la actividad, en algunas localidades se logró obtener más información por la predisposición de algunos niños.

La parte del ejercicio en que se elaboró el afiche de su inicial o escuela funcionó positivamente contando con la participación constante de los niños. Si bien el hecho de seleccionar fotos, pegarlas y colorear alrededor suscitaba un poco de desorden, aclarar siempre las reglas de convivencia y fomentar la participación de manera equitativa y ordenada fue bastante útil, puesto que así ninguno sentía que participaba menos o más que otro.

En el caso de la comunidad andina quechua, la presencia de la traductora fue vital ya que contribuyó a que los niños entendieran bien las preguntas y pudieran responderlas, tanto en quechua como en castellano. Por otro lado, dar inicio a las actividades con canciones en quechua sirvió mucho para generar buena empatía entre el facilitador y los niños. Sin embargo, la presencia de la cámara de fotos fue una dificultad en esa región porque los niños se distraían mucho viendo las fotos en la pantalla digital. En los demás lugares, la presencia de la cámara sirvió como elemento motivador para que expresen sus opiniones, puesto que se les preguntaba a qué debían tomarles foto y por qué.

En la localidad urbana, el exceso de cantidad de fotos que se utilizaron para el afiche alargó demasiado el ejercicio, por lo que hacia el final, los niños se encontraban un poco cansados.

¿Qué obtuvimos?

En todos los casos, el método cumplió con sus objetivos de descripción y percepción del espacio escolar, tanto del centro de educación inicial como de la escuela. Niños y niñas sí podían identificar la mayoría de los espacios de su institución educativa. El afiche nos sirvió para consolidar algunas ideas que se habían recogido en el paseo y para obtener, con las propias palabras de los niños, la descripción de los lugares.

En tres localidades, al hablar de la interrelación con el docente, apareció la presencia del castigo físico. En la localidad rural andina fue un poco difícil obtener la información que se esperaba del inicial debido a que no nos fue permitido entrar a las aulas.

Transiciones Escolares – Creación de Historias

A través de este método se busca recoger las percepciones de los niños y niñas de la cohorte mayor sobre la transición escolar que atraviesan, e identificar las fuentes de información y las de soporte a las que tienen acceso en este proceso.

La aplicación de este método partió por presentar a los participantes tres situaciones distintas e inconclusas de niños/as que habían terminado la primaria o que acababan de pasar a secundaria, y que luego, entre todos, pudieran discutir y debatir cómo terminar esas historias. Al terminar las tres historias, les pedimos a los niños y niñas que escogieran la historia que más les había gustado para que realicen una dramatización de esta historia y filmarla. Ellos posteriormente pudieron ver el video resultante.

Grupo(s):	Niños grandes (con niños pequeños, ver paseo guiado por la escuela)
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre los procesos de cambio y transición que están viviendo, así como identificar las fuentes de información y de apoyo para dichos procesos.

INSTRUCCIONES

Explicar a los niños que nos interesa conversar sobre algunos cambios que están sucediendo en sus vidas, y que lo haremos a través de la conversación, el diálogo y el sociodrama.

1. Discutir las experiencias de transición en grupo, plantear preguntas específicas, observar y tomar nota.

Por ejemplo: *cómo piensa que será/cómo pensaban que sería la secundaria, quién les dio esa información, cómo resultó, cómo se acostumbraron, quién les ayudó.*

2. Explicar que vamos a crear una historia colectivamente: empezaremos por una situación y luego por turnos iremos completando el resto (hacer una prueba si es necesario).

3. Presentar las siguientes viñetas una por una y pedir a los niños que continúen la historia. Se utilizan las mismas viñetas tanto para niños como para niñas; el nombre se adapta de acuerdo al género del grupo.

Viñeta 1

Juliana/Julian es una niña/o que asiste a 6º grado. A ella/A él le gusta estudiar, pero sus padres necesitan que los apoye en casa y le han dicho que cuando termine su primaria dejará de estudiar. Juliana/Julian decide hablar con….

Ayúdanos a construir la historia de Juliana/Julian, ¿Qué crees que pasará?

Viñeta 2

Juana/Juan está en 6º de primaria, pronto terminará y empezará secundaria. Pero el colegio secundario queda lejos y eso le preocupa. Además, sus profesores le han contado muchas cosas de la secundaria, por ejemplo que…

Continúa la historia *¿Qué crees que le han dicho sus profesores a Juana/Juan? ¿Sus hermanos? ¿Sus padres? ¿Qué crees que pasará con Juana/Juan? ¿Cómo se le puede apoyar?*

Viñeta 3

Paola/Paco acaba de empezar 1º de secundaria. Se siente rara porque ahora tiene nuevos profesores y compañeros, más cursos, está en un nuevo colegio.
A veces se siente bien porque...
A veces se siente mal porque...
¿Cómo se puede ayudar a Paola/Paco para que se sienta bien en el colegio?

4. Tras la discusión invitar a los niños/as a hacer un socio drama que represente una situación relacionada a la transición discutida (opcional).

Al final de la sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación. Pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Materiales: Papelógrafos con viñetas, pelota.

¿Cómo funcionó?

Se puede decir que el método funcionó bien y se aplicó sin ningún problema en los cuatro lugares. La fluidez fue una característica general, aunque a diferencia del grupo de niños, las niñas parecieron mostrarse más compenetradas con esta dinámica. En tres lugares, los niños comenzaron a cansarse hacia la tercera historia, y eso influía en que la sesión se tornara un poco más pausada, aunque continuaron colaborando y respondiendo a las preguntas. A diferencia de los otros métodos, este no requería que los niños dibujaran o se muevan de las carpetas durante la primera parte –en la que completaban las viñetas– y eso pudo influir también en su cansancio. Permitir que los niños y niñas lean cada una de las viñetas fue un acierto porque eso alentaba su participación.

En algunas ocasiones sirvió decirles a los chicos y chicas que crear un cuento no era tan difícil, y ensayar la creación colectiva de un cuento sencillo previamente sirvió para que comprendieran el tipo de dinámica que estábamos buscando. También fue de utilidad hablar un poco, a manera de introducción del método, sobre el grado en el que se encontraban y de sus experiencias de transición; esto no debería tomar mucho tiempo para darle prioridad a la creación de las historias y la realización del video.

Para la aplicación de este ejercicio se utilizó una pelota que sirvió para asignar a quién le tocaba continuar la historia. Esa herramienta fue útil porque permitió que todos participaran y, al mismo tiempo, que los niños y niñas se mantuvieran atentos para recibir la pelota.

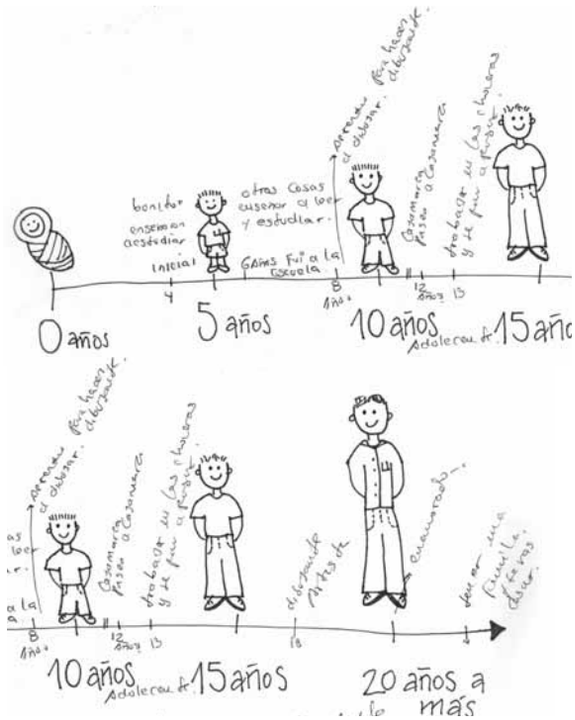
Una dificultad que se presentó en el primer lugar en el que se aplicó dicho método fue que una de las historias tenía como nombre principal “Paco”, lo cual generó que los niños continuaran la historia de Paco, de manera similar a la de “Paco Yunque”, personaje de un famoso cuento peruano del mismo nombre. A partir de esta experiencia y con la finalidad de evitar confusiones, el nombre de Paco se cambió por el de Pedro en las demás localidades.

En la mayoría de lugares, las niñas y niños tuvieron una buena reacción a ser filmados, y en general querían representar el papel principal, por lo que se tuvo que sortear ese y los demás roles. Solo en una zona rural y en otra urbana, los niños se disforzaron un poco frente a la actuación y se rieron en varias ocasiones, por lo que se tuvo que repetir el ejercicio.

¿Qué obtuvimos?

El método brindó la información que se buscaba obtener en los cuatro lugares. Un resultado frecuente y bastante importante es que los niños y niñas resaltan la importancia de los grupos de pares como fuente de soporte en la transición hacia la escuela secundaria, no solo porque los pueden ayudar con sus tareas, sino porque pueden contar con ellos para pedirles consejos. El ejercicio no solo permitió recoger las expectativas y temores de estos frente a la transición, sino también respecto al término de la educación secundaria. En todas las historias, el niño o niña culminará sus estudios y será un profesional, incluso en dos de ellas se habló de la posibilidad de migrar para estudiar en el nivel superior, terminarlo y regresar para trabajar en bien de la comunidad. En este proceso de largo plazo, los alumnos identifican a los padres como una fuente de apoyo muy importante.

Ahora bien, surgieron algunas particularidades de acuerdo a cada lugar. Así por ejemplo, en la ciudad urbana andina los niños mencionaron y escenificaron el abuso entre pares como un proceso y dificultad en el proceso de adaptación. En la zona urbana limeña, los niños identificaron la importancia de redes sociales y vecinales para sortear problemas económicos familiares y poder continuar con los estudios; y en la comunidad rural amazónica se resaltó la importancia del trabajo remunerado en chacras ajenas a las familiares para seguir los estudios en caso de presentarse dificultades económicas.



Línea del Tiempo/ Curso de Vida

Este método tiene por objetivo que el niño o niña identifique cuáles han sido los momentos más importantes en su vida y por qué razones los consideran así (sean estos momentos positivos o negativos). Además de recoger información sobre sus expectativas a futuro, los recursos con los que cuentan para lograr lo que imaginan y las dificultades que identifican en el logro de sus aspiraciones.

El método también buscó obtener información sobre transiciones no formales, motivo por el que se propuso hacer la pregunta explicita, si es que no se mencionaba (bautizos, corte de pelo, compadrazgos, etc.).

El método se realizó como parte de la entrevista individual de los niños de la cohorte mayor[12], donde el investigador le mostraba al entrevistado un papel en el que había dibujado: en un extremo, un bebé, y en el otro una persona adulta, con figuras de tamaño intermedio en el medio para indicar el paso del tiempo (la figura era femenina o masculina, dependiendo del sexo del niño). Se le explicó al niño que ese dibujo representaba su vida, desde que nace hasta adulto. Se le pidió que en dicha línea identifique en qué momentos de su vida pasaron cosas relevantes, para luego profundizar en cada uno de aquellos.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Individual
Objetivo:	Identificar los momentos importantes en la vida del niño o niña desde su propia perspectiva, así como sus expectativas a futuro, y los recursos y apoyo que tiene para lograrlo, así como aquello que anticipa que puede impedirlo. Conocer qué momentos de transición reconoce a lo largo de su propia vida.
Fuentes:	Driessnack 2006; Einarsdottir 2005

INSTRUCCIONES:

Comentarle al niño que queremos conversar y conocerlo más a él y a su familia, y que vamos a dibujar y escribir.

[12] También se utilizó en la entrevista individual con su cuidadora principal, y en la entrevista colectiva con cuidadores de ambas cohortes.

1. Mostrarle al niño/niña una línea de tiempo.

   La línea de tiempo consiste en varias hojas bond pegadas horizontalmente. Puede tener dibujado: un bebe bajo el número 0, un niño de 5 años aproximadamente más adelante, un niño de 15 años, un joven de 20 y uno de un adulto.

2. Identificar al niño/a con el dibujo que lo representa (pedirle que indique su edad actual y ubicarlo en la línea de tiempo) y preguntarle: *¿Qué cosas importantes (buenas y malas) recuerdas que te hayan pasado desde que eras chiquito/a?*

3. El niño/a puede narrarlas y el entrevistador ir escribiéndolas en la línea del tiempo. Si el niño/a señala un hecho en particular, preguntarle: *¿Y recuerdas qué edad tenías o qué tan chiquito eras cuándo eso pasó?* Si fue una experiencia positiva ponerla en la parte de arriba, y si fue una experiencia negativa ubicarla en la parte de abajo de la hoja (preguntar al niño/a si la considera positiva/negativa, buena/mala).

4. Luego, preguntarle al niño: *¿Qué piensas que va a pasar contigo en los próximos cinco años, cómo te imaginas cuando tengas 16 ó 17 años? ¿Vas a seguir aquí? ¿Qué vas a estar haciendo? ¿Cómo ves a tu familia (estarán aquí, se mudarán)?*

   ¿Y cuando seas más grande, cuando tengas 20 ó 25 años, cómo estarás, qué estarás haciendo? ¿Conoces a alguien que esté haciendo eso que tú quieres hacer cuando seas grande? ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Quieres ser igual a él/ella? ¿Por qué?

   ¿Qué crees que tu familia quisiera que hagas cuando seas grande? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

5. Respecto a sus expectativas, averiguar sus posibilidades: *¿Crees que podrás llegar a hacer eso que me acabas de decir? ¿Qué o quién te puede ayudar a lograrlo? ¿Qué podría pasar que no te permitiera lograrlo?*

6. *¿Cómo te consideras? ¿Como niño/a, joven, adolescente? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más te gusta de ser niño/joven, adolescente ahora? ¿Qué es lo que no te gusta?*

Al final de la sesión, de las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Materiales: Hojas bond unidas (con una línea del tiempo prediseñada), colores, lapiceros y lápices.

¿Cómo funcionó?

El método fluyó en las cuatro localidades. Un acierto fue realizarlo a la par con la entrevista, por lo que estaba bien insertado en el diálogo con los niños. Los investigadores presentaron una línea de tiempo previamente dibujada que se llenó en la presencia del niño o niña, lo cual ayudó a que el objetivo se entendiera con facilidad y se ubicaran los momentos importantes asociados a la edad en la que ocurrieron. Por otro lado, presentarles un dibujo contribuyó a la dinámica de la entrevista porque luego de conversar cara a cara cambiamos de actividad, y la tensión se concentró más en el dibujo que en la interacción misma entre el entrevistador y el entrevistado.

En general, la aplicación de este método no presentó dificultad y los niños respondieron bien identificando los sucesos en el pasado, así como imaginando las cosas importantes que podían suceder en el futuro. En algunas ocasiones, el método no fue continuo, es decir se realizó en dos sesiones porque el niño o niña se encontraba cansado, lo que se consideró buena estrategia parar el ejercicio. Así, se elaboró primero lo correspondiente al pasado, para luego volver a la dinámica de la entrevista y hacia el final retomar la línea del tiempo para hablar del futuro. En los casos que se hizo así, funcionó bien porque permitía mantener la concentración del niño a lo largo de la entrevista.

¿Qué obtuvimos?

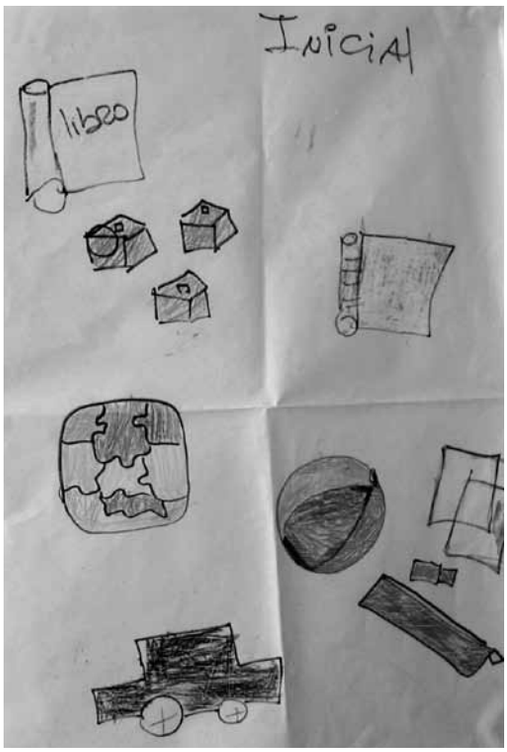
En su mayoría, los niños identificaron hitos relacionados con su trayectoria educativa: inicial, primaria, secundaria y superior. Otros eventos importantes señalados por los niños fueron los momentos en que conocieron nuevos amigos para jugar, así como también el nacimiento de sus hermanos menores. Como eventos negativos nombraron enfermedades, accidentes y pérdida de familiares. Pocos señalaron hitos religiosos o ritos de pasaje en general como: bautizo, corte de pelo, etc.

Al mencionar su futuro, todos los niños y niñas expresaron claramente su deseo de terminar la secundaria y convertirse en profesionales. Algunos niños y niñas se avergonzaron al hablar de sus planes futuros, sobre todo cuando mencionaron la posibilidad de casarse y formar una de familia.

Transiciones Escolares – Dibujo y Diálogo

El objetivo del método fue buscar que los niños y niñas de la cohorte menor dieran sus percepciones acerca de la transición escolar que estaban experimentando, conversando sobre qué diferencias encontraban entre el inicial y la primaria, y el primer grado y el segundo grado, referidas tanto la infraestructura y los materiales, como sobre el modo en que los tratan y les enseñan los profesores/as.

En una primera etapa, los niños y niñas van indicando qué elementos se pueden encontrar en sus aulas, luego le indican a la facilitadora cuáles son las actitudes y actividades que hace el profesor/a para que ella realice una caracterización, y finalmente ellos mismos hacen una dramatización de cómo es una dinámica de clase.



Grupo:	Niños pequeños
Objetivos:	Recoger las percepciones de los niños sobre su aula y su profesora y cómo comparan los diferentes espacios entre los cuales están transitando (inicial, primer grado y segundo grado).
Fuente:	Dockett y Perry 2005

INSTRUCCIONES:

Trabajar con los niños en un espacio que no esté muy decorado, de preferencia que no sea el aula de primer grado, ni de inicial.

1. Pegar un papelote en la pizarra o pared y comentarles a los niños que vamos a dibujar el aula de primer grado, las cosas que tiene.

2. Explicarles que nosotros dibujaremos lo que ellos nos digan que tiene un aula de primer grado.

3. Identificar quiénes han pasado a primer grado y quiénes a segundo grado.

4. Preguntarles a todos:
   ¿Ustedes saben cómo es el aula de primer grado?, ¿Qué cosas tiene el aula de primer grado? (Pedir siempre que la participación sea en orden).

5. Mientras los niños van diciendo qué cosa tiene el aula, se puede dibujar en el papelote.
   ¿Qué más tiene el aula de primer grado?
   ¿Cómo son las carpetas? (hay bastante o pocas)
   ¿Tienen libros?
   ¿Tienen juguetes?
   Etc.

6. Luego que se ha terminado de dibujar todo lo que han dicho, preguntarles a los niños que están actualmente en primer grado:
   ¿Les gusta su aula? ¿Qué cosa tiene su aula que les parece bonito?
   ¿Y tiene algo que no les guste? ¿Qué cosas? ¿Lo dibujamos?

7. Luego, preguntarles a todos:
   ¿Y se acuerdan del inicial?
   ¿Tenía las mismas cosas? ¿Qué cosas más tenía? ¿Qué cosas no tenía? ¿Recuerdan qué era lo que más les gustaba? ¿Y lo que no les gustaba?

8. Preguntarles a los que están en segundo grado:
   ¿Y cómo es el aula de segundo grado? ¿Se parece a la de primer grado? ¿En qué? ¿Qué cosas tiene? ¿Qué les gusta más el aula de primer grado o de segundo grado? ¿Por qué?

9. Fotografiar el papelote. Luego, despegar el papelote con los dibujos, cortarlo y darles estos dibujos a los niños para que los pinten. (Descanso mientras pintan)

10. Después de unos minutos, cuando los niños ya no quieran pintar más, comentarles que queremos sa-

ber cómo es su profesora, y que para hacerlo vamos a "actuar". Si son dos facilitadores pueden turnarse en la imitación:

Ustedes me van a decir cómo es y yo voy a tratar de hacer cómo es ella, trataré que me salga… A ver, si por ejemplo me dicen que su profesora es una persona que se ríe todo el día yo me pongo a reír…

El facilitador puede ponerse a reír como ejemplo para que los niños entiendan las instrucciones.

Luego, preguntarles por las características de su profesor(a). Tomar en cuenta que no todos tienen la misma profesora, intentar recoger la voz de todos.

Preguntar:
¿Cómo es su profesora? (si no dicen nada promover con ejemplos)
¿Sonríe todo el tiempo o está molesta? (El facilitador imita haciendo caras, gestos, etc)
¿Cómo hace la profesora cuando los niños no hacen la tarea?
¿Y cuando hacen la tarea qué dice la profesora?
¿Qué más, cómo es su profesora?
¿La profesora de inicial es diferente a la profesora de primer grado? ¿Cómo?
¿La profesora de segundo grado es diferente a la profesora de primer grado? ¿Cómo?

¿Cómo les gustaría que sea su profesora? ¿Qué les gustaría que ella haga siempre?

Nota: si se puede, indagar sobre cómo la profesora les enseña en clase.
Para la segunda parte, tomar en cuenta que es una actuación para recoger las características de la profesora, y no una imitación (que podría ser interpretada como burla).

Materiales: Papelotes, plumones, tarjetas, crayolas, colores, cinta autoadhesiva.

¿Cómo funcionó?

Aunque en general el método cumplió con sus objetivos, en tres de las cuatro comunidades hubo dificultades en la primera parte de su aplicación por dos motivos: en el momento de dibujar los elementos del salón había que explicar con mucha claridad y repetir constantemente a qué aula se estaba refiriendo la facilitadora. Pues en general, los niños se entusiasmaban con que esta dibuje todo lo que ellos quisieran, fuera o no parte del aula que se estaba dibujando. El otro motivo es que no siempre se pudo conseguir un espacio sin mucha decoración, por lo que los niños tendían a mencionar los elementos de ambientación del lugar para que los dibuje la facilitadora.

El método no funcionó en la comunidad urbana andina, los niños se distrajeron con facilidad y casi no participaron; esto puede ser por la variedad de grados a los que los niños estaban asistiendo (1er, 2do y 3er grado); incluso algunos decían no recordar su etapa de transición de inicial a primaria.

En la comunidad rural amazónica hubo dos aciertos que lograron concentrar a los niños: uno fue que dos facilitadoras se turnaron para las distintas etapas del método, y el otro fue darles plastilinas mientras se conversaba sobre la profesora. Así, los niños se entretenían jugando, al mismo tiempo, que contestaban las preguntas que se realizaban.

En la comunidad andina rural y en la urbana de Lima, salvo por el inconveniente mencionado anteriormente sobre la primera etapa, el método fluyó sin inconvenientes. Los niños y niñas estaban entretenidos por ser un método que comprendía varias etapas, y disfrutaron el hacer la escenificación de una dinámica de clases, pues les dio mayor protagonismo e independencia frente a las facilitadoras. Un acierto en estos dos casos fue que la facilitadora hubiera tenido experiencia previa en educación inicial, pues conocía juegos que funcionaron muy bien para iniciar y reactivar el método a media sesión, y mantuvo un tono de voz animado, que les llamó la atención durante toda la sesión.

Hacia el final del ejercicio, en algunas comunidades, se jugó a "la escuela", lo que sirvió para recoger información faltante o confirmar algunas ideas previamente mencionadas sobre el rol del docente y los alumnos.

¿Qué obtuvimos?

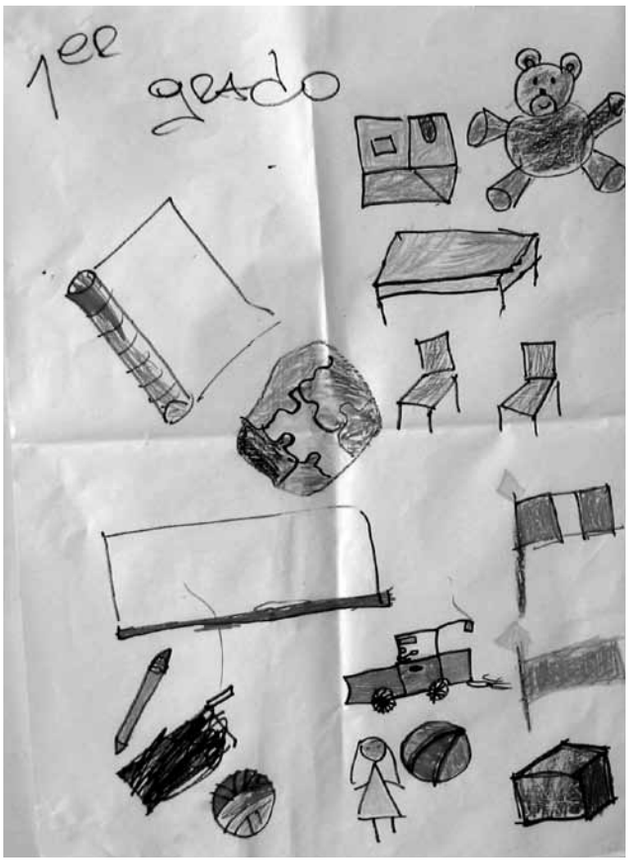
En general se dio una lista detallada de elementos que hay en las aulas, pero no se pudo distinguir con

claridad a qué aulas pertenecían. Se pudo observar diferencias entre niveles, como que el inicial está más asociado al juego y la escuela a un ambiente estricto y difícil.

En todas las comunidades se mencionó el castigo físico como medio de corrección, y cuando lo hicieron mostraron estar en contra del mismo y opinaron que este va contra su bienestar.

En el caso de la comunidad urbana de Lima, hubo muchas respuestas a la idea de lo "correcto" o "el deber ser" del estudiante, como por ejemplo, lo que más les gusta es prestar atención a la profesora, ser ordenados, etc. que también son respuestas significativas en tanto les han enseñado a valorar esas cualidades para sí mismos y para sus compañeros.

En el caso de la comunidad rural andina, en el momento de la dramatización de una clase de primer grado, los "niños alumnos" y el "niño maestro" se comunicaron usando palabras en quechua, lo que muestra lo arraigada que está su lengua materna en los primeros años de escuela.



Línea Del Tiempo - Transiciones

El método tuvo como principal objetivo recoger las percepciones de niños y niñas respecto de los momentos importantes a lo largo de su vida, a nivel personal, familiar y en sus transiciones educativas. Así, se quiso explorar cuáles son los momentos importantes que ellos creen que han vivido, pero también por los momentos por los cuales cualquier niño de la localidad podría vivir[13].

El método se aplicó en la segunda visita y consistió en recoger información a partir del diálogo con los niños y niñas y para ello se les presentó un papelote con una línea del tiempo dibujada, explicándoles que ella simbolizaba la vida de una persona desde que nace hasta que se convierte en adulto. Luego de mostrarla, la idea fue identificar momentos importantes y edades en las que suceden estos momentos. Se escribieron estos momentos en cartulinas pequeñas para luego poderlas pegar en el papelote según correspondía. A partir de cada evento se trataba de indagar por las percepciones de todos los participantes, en especial de aquellos momentos relacionados a las transiciones educativas.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Conocer cuáles son los momentos claves en la vida de los/as niños/as en el pasado, en el presente y cuáles creen que lo serán en el futuro, tanto en su vida personal como en sus transiciones educativas. Recoger no solo las características generales de la trayectoria de vida de los niños en la localidad, sino también sus experiencias individuales.
Fuente:	Driessnack 2006; Einarsdottir 2005

INSTRUCCIONES:

1. Mostrar a los niños/as una línea de tiempo realizada en tres papelógrafos pegados en la que está dibujado al inicio un bebé y hacia el final una persona adulta (hombre o mujer, según el grupo con el que se está trabajando).

2. Iniciar la conversación con la pregunta:
   ¿Aquí en (nombre de la localidad), *cuáles son los*

[13] En el 2007 este método se aplicó de manera individual, mientras que en el 2008 se hizo de manera colectiva para obtener opiniones consensuadas respecto a los momentos importantes para los niños en la comunidad.

momentos importantes que viven los/as niños/as desde que son recién nacidos hasta que son adultos?

3. Ir apuntando las respuestas que dan en tarjetas y pedir al niño/a que respondió que la pegue en la línea de tiempo, poniéndose antes de acuerdo con sus compañeros/as. Cuando la tarjeta haya sido ubicada, apuntar en el papelógrafo los datos generales que ellos/as van contando (o preguntarles si ellos/as mismos/as quieren hacerlo).

I. Para los momentos importantes no escolares:

Luego de que la tarjeta ha sido ubicada, generar una conversación utilizando las siguientes preguntas:
¿Y por qué es importante ese momento?
¿Todos ustedes pasaron por ese momento?
¿Qué edad tenían cuando pasó?
¿Con quién lo pasaron?
¿Hubo alguna celebración?, ¿Cómo fue?
Si al principio es necesario aclarar la pregunta inicial, se les puede decir a modo de ejemplo:

Cuando ustedes nacieron ¿fue un momento importante?, ¿Cómo fue cuando ustedes nacieron?, ¿Qué les han contado sus papás o familiares sobre ese momento?, ¿Hubo alguna celebración?, ¿Cómo fue?

Luego de conversar sobre su nacimiento preguntarles por los otros momentos importantes en sus vidas que han vivido, están viviendo o creen que vivirán en el futuro.

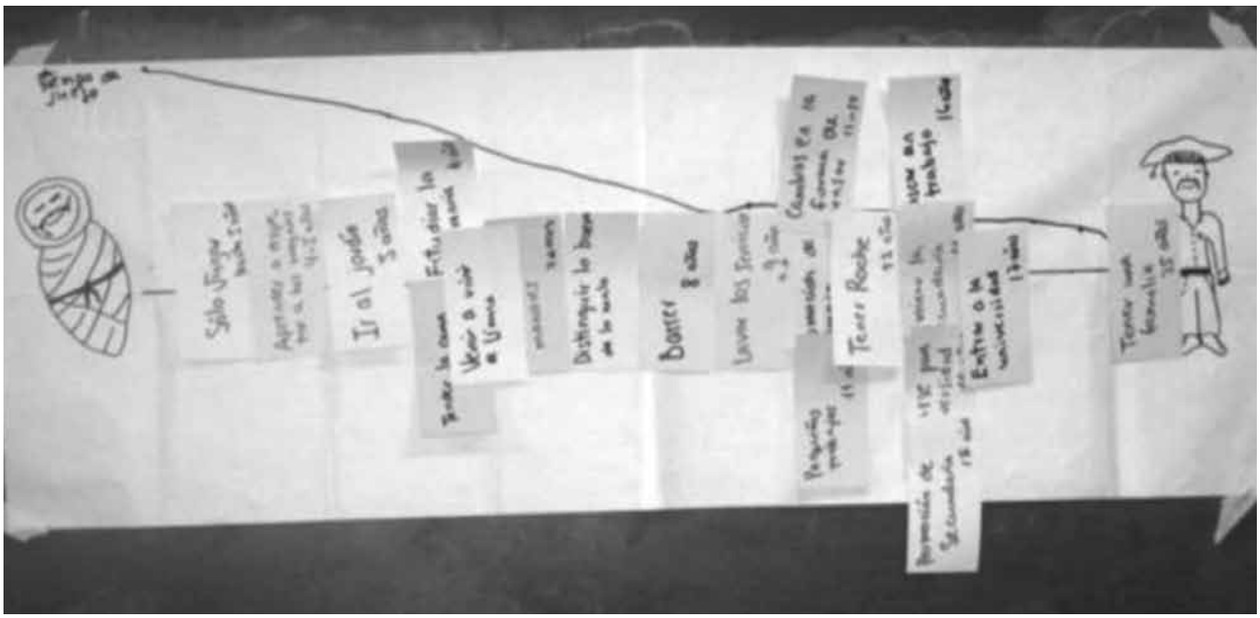
II. Para los momentos importantes relacionados con las transiciones escolares:

Probablemente, de manera espontánea, los niños mencionen su ingreso a instituciones educativas (inicial, escuela, colegio). Si no salen espontáneamente: proponerles esos momentos a los niños/as para que los ubiquen en la línea y generar una conversación grupal con las siguientes preguntas:

Sobre el inicial:
¿Todos fueron al inicial?, ¿Cómo fue cuando ingresaron al inicial?, ¿Qué se acuerdan del inicial?, ¿Les gustó entrar al inicial?, ¿Por qué?, ¿Cómo eran sus profesoras?, ¿Cómo era su salón?, ¿Cómo eran sus compañeros?, ¿Qué hacían en el inicial?, ¿Qué cosas aprendieron ahí?

Paso de inicial a primaria:
¿Cómo fue cuando empezaron la primaria?, ¿Qué cosas se acuerdan de ese momento?, ¿Fue distinto al inicial?, ¿Cómo así?, ¿Cómo era su salón de primer grado?, ¿Era distinto al salón de 5 años?, ¿Los profesores/as enseñaban igual o diferente?, ¿Sus compañeros, fueron los mismos que eran en el inicial?, ¿Se portaban igual? ¿Qué cosas hacían en primer grado?, ¿Qué cosas aprendieron en primer grado?, ¿Cuál es la diferencia más grande, importante que notan entre cinco años y su primer grado?, ¿Cuál les gustó más?, ¿Por qué?

Paso de primaria a secundaria: (tener en cuenta que tal vez algún/a niño/a no ha transitado aún a secundaria: preguntarles sobre sus expectativas; y a otros/as niños/as que ya están en segundo de secundaria: consultarles sobre cómo recuerdan su paso de primaria a secundaria)



¿Cómo fue el sexto grado?, ¿Alguien les habló sobre la diferencia entre sexto grado y primero de secundaria?, ¿Quién?, ¿Qué les dijeron?, ¿Cómo fue y qué me pueden contar de cuando entraron a secundaria?, ¿Es distinto a sexto grado?, ¿Cómo así?, ¿Los profesores son iguales, enseñan igual?, ¿Sus compañeros, son los mismos?, ¿Se portan igual?, ¿Cuál les gusta/gustó más: el sexto grado o primero de secundaria? Según el ánimo del grupo o si el grupo lo prefiere, mientras sucede la conversación, sus miembros pueden ir dibujando en el papelógrafo personajes representativos de cada momento.

Nota: no solo se debe recoger información general sobre todos los niños/as, sino indagar sobre las transiciones individuales de cada niño/a.

Materiales: Tres papelógrafos pegados con línea de tiempo dibujada, plumones, colores, tarjetas, lápices, cinta adhesiva.

¿Cómo funcionó?

El ejercicio requirió que los participantes se levanten de la mesa para pegar tarjetas en el papelote, movimiento que sirvió para dar un poco más de agilidad a la dinámica y evitar que estos se desconecten del ejercicio. Solo en una localidad urbana los niños se demoraron en comprender la pregunta inicial, pero al darles un ejemplo, la indicación fue comprendida inmediatamente. Así, en las zonas en que se ejemplificaba, las respuestas de los niños y la comprensión de la dinámica parecía ser mucho más rápida. El investigador decía: "¿Cuáles son los ejemplos importantes que viven los niños de la comunidad desde que son recién nacidos hasta que son adultos?, ¿Cuáles son los momentos importantes durante la niñez por ejemplo? Cuando yo fui niño, para mí fue importante: aprender a caminar, ¿Para ustedes…?"

En general, el método fluyó más en las dos localidades urbanas y presentó dificultades en las áreas rurales. En las zonas urbanas este ejercicio fluyó, puesto que los niños y niñas colaboraron en la aplicación del mismo. Sin embargo, este fue un poco largo para ellos porque, hacia la segunda mitad, la participación disminuyó y se hizo un poco más pausada. En algunos casos, los facilitadores debían alentar la intervención de los niños, lo cual resultó bien al final.

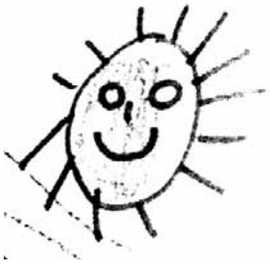
En ambas localidades rurales, las niñas se mostraron bastante tímidas y se distrajeron porque otros niños se asomaban por las ventanas y las molestaban. Algunas de ellas lucían nerviosas, se tapaban la boca para hablar y, en ciertos casos, se presentaron silencios prolongados. En la comunidad rural andina, en el grupo de los niños, uno de los participantes hablaba en quechua y se reía, haciendo que algunos participantes se sintieran incómodos. Sin embargo, el niño se retiró y cuando sucedió, los demás niños comenzaron a revelarse más participativos. En la comunidad rural amazónica, dos niñas participantes vivían en un caserío, a cinco minutos en carro, por lo que fue difícil integrar las preguntas respecto a las experiencias en la escuela primaria.

¿Qué obtuvimos?

El ejercicio logró recoger las principales percepciones de los niños y niñas respecto a los momentos de cambio que ellos identifican como los más importantes. En todas las localidades las transiciones señaladas fueron aquellas relacionadas a la vida escolar, por lo que parte importante de dichos cambios están asociados al cambio de nivel educativo: inicio y fin del inicial, la primaria y la secundaria. En general, emergió poca información respecto a otras posibles transiciones, aunque en dos localidades andinas se mencionó la importancia del corte de pelo en la dinámica familiar. En la comunidad rural andina se señaló que esto principalmente ocurre con los hombres, y en la comunidad urbana andina no todos los niños habían atravesado por esta transición. Sin embargo, todos tenían por lo menos un familiar que sí había tenido dicha ceremonia y ellos habían asistido.

En tres localidades las niñas mencionaron como un cambio importante en su vida la menarquia. Ello significa para ellas cambios físicos, pero también modificaciones en su temperamento; dijeron que ello implicaba la posibilidad de quedar embarazadas, lo que para ellas representaba un riesgo porque, de suceder, podría impedir que concluyan sus estudios. En la localidad urbana andina, los niños calificaron como muy importante el inicio del trabajo, sea de manera independiente o ayudando a sus mamás en sus trabajos. La mayoría considera esto relevante para contribuir en la economía familiar, pero también para ahorrar dinero y luego poder estudiar en la universidad. La importancia del desempeño profesional se mencionó en las cuatro comunidades.

Métodos participativos: Transiciones

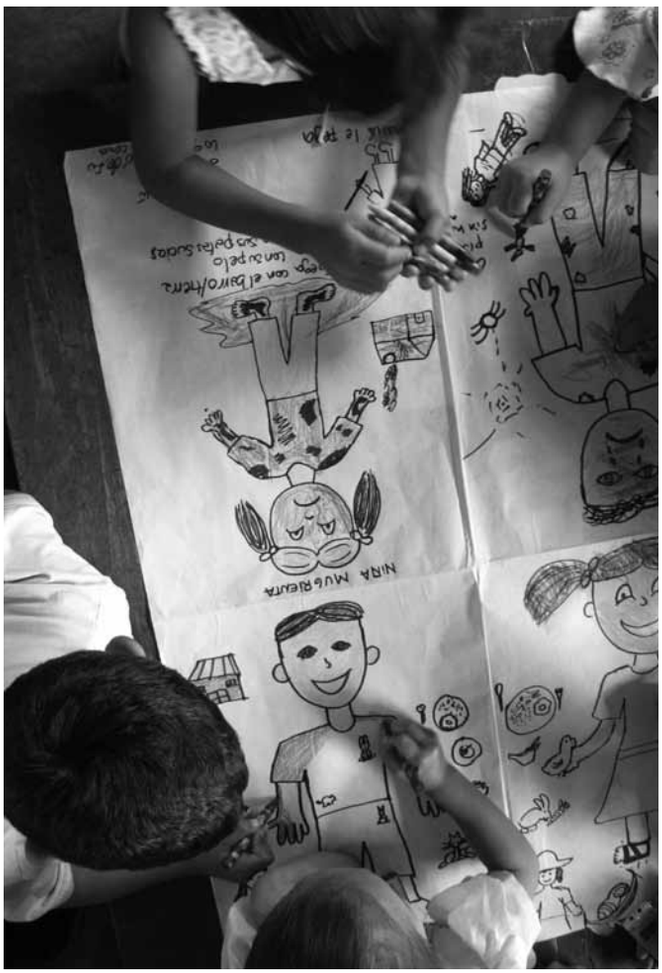



Acamto
agua
Voy a la
chacra
Juego
pelota
con la
sabina


Lavarse

II.2. Bienestar

El énfasis de la investigación en torno al bienestar de los niños y niñas estuvo en su dimensión subjetiva, es decir en las formas en que el bienestar es entendido y evaluado por los propios niños y niñas, así como sus cuidadores. Se usaron diversos métodos para ello, explorando diversas dimensiones, y se complementó esta información con la proveniente de entrevistas individuales y cuestionarios.



Ejercicio Sobre El Bienestar

Este método tiene como principal objetivo comprender cómo entienden los niños el bienestar y construir a partir de ellos sus propios indicadores de bienestar. Este es un ejercicio proyectivo: en su versión original, los niños y niñas dibujan en una hoja en blanco a un niño o niña a quién le va bien en la vida, y otro a quien le va mal. Se prestó particular atención en que la consigna principal del método no implique alusión a ninguno de los participantes o a personas específicas de la localidad.

En el caso de la cohorte mayor, los niños elaboraron sus propios dibujos, mientras que en la cohorte menor, la facilitadora dibujaba lo que el grupo de niños y niñas le pedía que dibuje en relación a la pregunta. Debido a que en la cohorte menor se trabajó con grupos mixtos, la facilitadora debía dibujar dos niños (uno al que le iba bien y otro al que no) y dos niñas (una a la que le iba bien y otra a la que no) con la finalidad de recoger posibles diferencias de género en sus percepciones.

Grupo(s):	Niños pequeños / Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Construir/ Generar con los niños y niñas los indicadores de bienestar desde su propia perspectiva. ¿Qué es para los niños/as estar bien/estar mal? ¿Qué es lo más importante para estar bien?
Fuente:	Armstrong et al. 2004

INSTRUCCIONES:

Opción 1: Niños grandes

I. Niño/a que le va mal en la vida

1. Pedir a los niños que cierren los ojos un momento y piensen en lo siguiente:
   "Piensa en una niña/niño al que creas que le va mal en la vida, solo piensa en esta persona".

2. Repartir una hoja y pedir que la doblen a la mitad.

3. *"Ahora dibuja es persona en un lado de la hoja".* (Tiempo 10 minutos)

4. Luego, reúna a los niños y pregunte por turnos a cada uno, pidiéndoles que muestren su dibujo al grupo: *"¿Cómo así le va mal a esta persona? ¿En qué cosas le va mal?"*
   (Alternativamente: *¿Cómo sabes que está mal? ¿Qué te permite decir que le está yendo mal?)*

   Hay que revisar cuidadosamente el fraseo y las palabras para evitar razones causales del tipo por qué el niño/a puede estar mal.

5. Una vez que todos han mostrado sus dibujos, pedirles que mencionen cuatro cosas que indican que los niños/as están mal, entre todos, y anotarlas en tarjetas.

6. Pedirles que ordenen las tarjetas en orden de importancia y expliquen dicho orden.

II. Niña/o que le va bien en la vida

1. *"Piensa en una niña/niño que está muy bien, que tiene una buena vida, solo piensa en esta persona".*

   "Dibújala en el otro lado de la hoja". (Tiempo 10 minutos)

2. Luego pregunte: *"¿Cómo así este niño/a está bien? ¿En qué cosas le va bien?"*
   (Opcionalmente: *¿Cómo sabes que está bien? ¿Qué te permite decir que está bien?*)

3. Una vez que mostraron sus dibujos, pedirles que mencionen cuatro cosas que indican que los niños/as están bien, entre todos y anotarlas en tarjetas.

4. Pedirles que ordenen las tarjetas en orden de importancia y expliquen dicho orden.

III. Cierre

1. Preguntar a los niños y niñas: *¿Qué necesitaría el niño/a para estar mejor?, ¿A quién puede acudir?, ¿Alguien puede ayudarle?, ¿Qué podemos hacer nosotros (niños/as) para que le vaya mejor en la vida?*

2. Tomar fotos de los dibujos antes de que los niños/as se vayan

Al final de la sesión, de las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Opción 2: Niños pequeños

Nota: Este ejercicio ha sido modificado para el trabajo con los niños y niñas más pequeños/as que incluye un mayor grado de apoyo y guía de parte del facilitador/a. En esta versión, el facilitador/a tiene que dibujar por los niños. Él o la facilitador/a debe explicar a los niños y niñas que él o ella va a dibujar lo que ellos le digan que dibuje. El adulto debe invitar a los niños a que contribuyan en la creación del dibujo. El objetivo consiste en tratar que él o la facilitador/a trate de representar las ideas de los niños acerca del bienestar, sin imponer o asumir sus propias ideas. Mientras el facilitador va creando un trabajo colectivo, se le debe proveer a los niños hojas en blanco para que los niños vayan coloreando, o darles la indicación de que dibujen un niño que está mal/bien.

1. Doblar un papelógrafo en cuatro.

2. Explicar a los niños que quieres que ellos nos ayuden a dibujar algunos niños/as.

3. Preguntarles si quieren empezar por dibujar un niño o una niña. Según lo que escojan, les comentamos que luego dibujaremos al género opuesto.

4. Luego, decirles que vamos a dibujar un niño (o niña) al que no le esté yendo muy bien en la vida, a un niño que no tenga una buena vida.

5. Para cada uno de los dibujos, los niños deben ayudar a complementar la información recogida. Recordarle al niño, cada cierto número de preguntas que están dibujando un niño/a al que le va mal en la vida. Por ejemplo:

   A ver, vamos a dibujar un niño/a pero ustedes me tienen que ayudar. Por ejemplo:
   ¿Cómo estará su cara? ¿Estará feliz o triste?
   ¿Cómo será su pelo?
   Y la ropa que tiene ¿cómo será?
   ¿Estará nueva? ¿Estará vieja?
   ¿Cómo me doy cuenta que su ropa está vieja?
   ¿Tiene zapatos? ¿Cómo son sus zapatos?
   ¿Tiene medias?
   ¿Y este niño/a dónde vive?
   ¿Tiene casa?
   ¿Quién vive con él?
   ¿Qué hace este niño/a todos los días?
   ¿Va a la escuela?
   ¿Quiénes son sus amigos? ¿Con quién juega? ¿A qué juega? ¿Tú jugarías con un niño como él/ella? ¿Por qué?
   ¿Ustedes conocen un niño/a como él/ella?
   ¿Si yo quiero ir a buscar a este niño/a, dónde lo puedo buscar? ¿Aquí en el barrio? ¿Dónde? etc.

   Según los niños van sugiriendo nuevas ideas incluirlas en este dibujo. Por ejemplo, si señalan que tiene una casa, dibujar una casa pequeña al costado, si habla de comida, dibujar un plato al lado, una actividad de trabajo, juego, una madre, un padre, pertenencias, etc.

6. Mostrar el dibujo a los niños cada cierto tiempo, de manera que puedan visualizar la imagen que están contribuyendo a construir.

7. Al finalizar el dibujo del niño/a que está mal, preguntar:

   ¿Qué necesita este niño para estar mejor?

8. Repetir la misma dinámica para cada uno de los dibujos que se deben hacer (un niño y una niña a los que les va mal en la vida, y un niño y una niña a los que les va bien en la vida).

9. El facilitador o la facilitadora debe estar atento a lo que dicen los niños y tratar de recoger las ideas de todos.

   A veces es bueno que los niños vean la comparación de los dibujos para que se les ocurran más ideas de lo que falta dibujar.

10. Pedir a los niños/as que coloreen las imágenes que el facilitador acaba de hacer. Continuar el diálogo mientras los participantes colorean. Indagar por la presencia en su comunidad de niños como los que han dibujado.

    Al final, agradecer a los niños su participación y preguntarles si hay algo más que nos hayamos olvidado de dibujar o algo adicional que quieran decir de estos niños.

Materiales: hojas, lápices, lapiceros, colores, crayolas, papelógrafo

¿Cómo funcionó?

En general, el ejercicio funcionó bien y cumplió con sus objetivos para todos los grupos de niños y niñas. Los niños se mostraron participativos y, en algunos lugares, incluso entusiastas con la discusión. El mayor inconveniente de este método fue su larga extensión, lo que generaba también menos actividad de parte de los participantes hacia el final de su aplicación.

En la cohorte mayor, tanto en las niñas como en los niños, resultó una buena estrategia pedirles que cierren los ojos para que imaginen un niño/a a quién le va mal/bien en la vida antes de empezar a dibujar. Esto facilitó el proceso e hizo que los niños se tomen un momento para pensar antes de enfrentarse al papel en blanco. Dialogar en base a sus dibujos fue una buena estrategia que permitió comprender sus concepciones sobre bienestar sin personalizar los ejemplos; todos se sentían cómodos al referirse a una tercera persona, la que estaba en el dibujo.

En la aplicación del método con los niños de la cohorte menor se notó entusiasmo de parte de los niños al ver que una persona adulta dibujaría según sus indicaciones. Los niños veían el dibujo y participaban para pedir que se incluyan sus propias ideas. Muchas veces, los mismos niños y niñas llegaban a acuerdos respecto a lo que la facilitadora debía dibujar, pero cuando no fue así, resultó importante que para cada propuesta individual se preguntara al resto si estaba de acuerdo. La presencia de dos facilitadoras fue importante en este proceso, puesto que mientras una va dibujando la otra va adelantado otras preguntas, contrastando las opiniones de los niños y recogiendo las opiniones de los niños/as que hablaban en voz muy baja. En todos los lugares en que se aplicó este ejercicio en esta cohorte, las niñas se mantuvieron más tímidas que los niños. Por otro lado, mostrar el dibujo que la facilitadora hacía cada cierto rato fue de gran utilidad para que los niños y niñas pequeños apreciaran si algo les faltaba o no, lo que era útil también cuando se comparaba con el género opuesto dibujado.

El rol del facilitador fue fundamental en la aplicación de este método puesto que podía orientar para que los niños y niñas no solo dieran respuestas vinculadas a “el deber ser”, sino que también los orientaba a responder sobre sus propias percepciones a partir de preguntas como: ¿Todos piensan igual que así es un niño o niña a quién le va bien? O pedía que los demás opinen sobre el dibujo de otro compañero ¿Por qué otras razones a ese niño que dibujo (nombre del niño) le va mal en la vida?

En la cohorte menor, pero sobre todo en la mayor, tener una actividad de intermedio funcionó para reactivar las energías de los niños y niñas, luego de hablar del niño/a al que le va mal en la vida, e incluso para fomentar una mayor integración. Esto se notó particularmente en las comunidades donde las niñas se mostraban más tímidas. Nuevamente, la timidez en las zonas rurales dificultó la aplicación del método, pero esta se pudo enfrentar a través de diferentes actividades. Por ejemplo, en una localidad se les asignó números a las participantes para que intervengan, mientras que en otra se les pedía sus opiniones de manera amable y sin forzarlas a hablar.

En algunos casos de la cohorte mayor hubo obstáculos para alcanzar un consenso en la parte en que se clasificaban las tarjetas. Por otro lado, en la zona rural andina se evidenció que tanto niños como niñas participaron menos y con mayor tensión cuando se habló del niño al que le va mal en la vida, y es que probablemente muchos podían sentirse identificados.

Un problema que se presentó en la cohorte menor fue la elaboración de cuatro dibujos (dos niños y dos niñas). Ello alargó un poco el proceso haciendo que algunas preguntas suenen repetitivas y que la participación de los niños disminuya hacia el final de la sesión. Sin embargo, elaborar un juego intermedio entre los dibujos de bienestar y malestar ayudaba a reactivar energías de los niños. En algunas ocasiones, los niños ya no querían pintar el producto final debido al cansancio, aunque en la mayoría de lugares sí lo hicieron. Mientras ellos pintaban, las facilitadoras aprovechaban en recoger o aclarar ideas previas sobre sus percepciones.

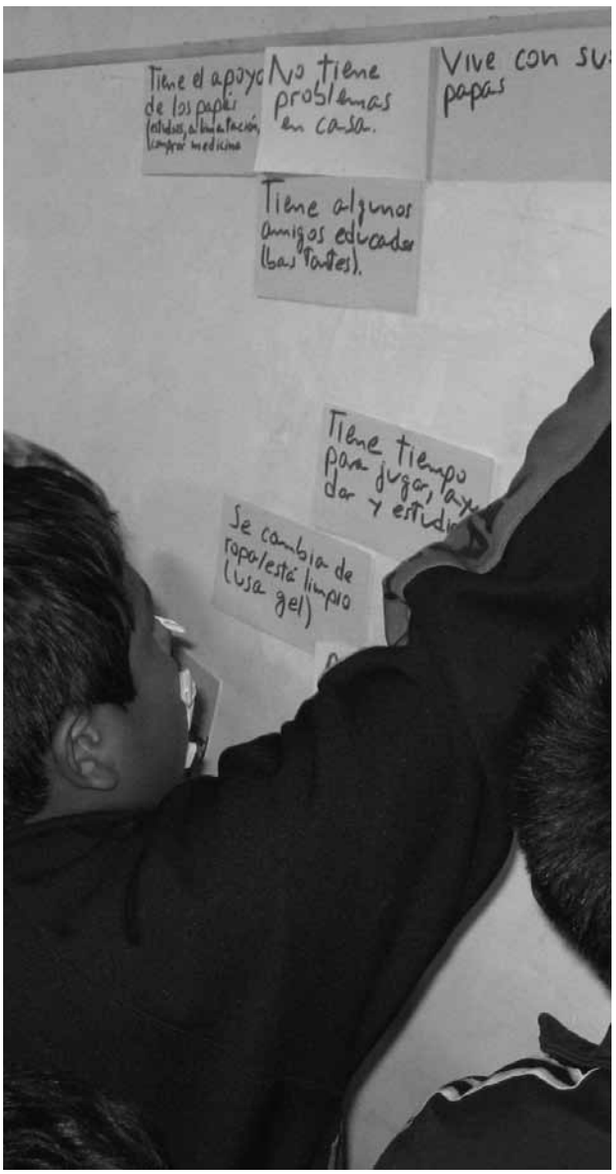
¿Qué obtuvimos?

En las cuatro localidades se logró obtener resultados que permitían delinear los indicadores de bienestar y malestar desde los propios niños y niñas. Para el caso de los niños de la cohorte menor, los indicadores de molestia estaban asociados a no contar con sus familiares cercanos, y a no poder satisfacer sus necesidades básicas, como vivienda y comida. Además, poco tiempo para jugar o reducido acceso a juguetes eran indicadores bastante mencionados por estos niños. Sin embargo, la cantidad de juguetes o el tipo elementos lúdicos diferían de acuerdo a la zona.

En la cohorte mayor, niños y niñas también pusieron énfasis a las relaciones familiares, así como a las necesidades básicas, aunque dieron especial impor-

tancia al rendimiento escolar. El rol de los padres para que los niños obtengan el bienestar está ligado tanto a la educación que reciban los niños como a las enseñanzas para convertirse en una buena persona en el futuro.

Los niños de una de las áreas rurales, que ya habían empezado a tener un participación activa en el trabajo familiar, comentaron que dicha labor podía ser un indicador de bienestar en tanto que se ayuda a la familia, pero también uno de malestar porque implica riesgos como cortarse, golpearse, etc. En una de las áreas urbanas (la andina) el trabajo que las niñas podían realizar en el servicio doméstico en hogares ajenos era considerado de la misma manera (indicador de suerte, pero también de desazón), además que en dicha labor había la posibilidad de agresión sexual.



Día Feliz / Día Triste

El método tenía como fin conocer qué eventos o situaciones podían dar bienestar o malestar a los niños/as mediante un ejercicio proyectivo en el que se les solicitaba dibujar a un niño/a en su día más feliz, y luego a un niño/a en su día más triste. Este método se aplicó solo a los niños y niñas de la cohorte mayor y se hizo de manera individual.

Dicho método debía profundizar sobre los conceptos de bienestar recogidos previamente en el ejercicio grupal, identificando algunas particularidades e historias personales de los niños y niñas.

Hacia el final del ejercicio se les preguntaba qué cosas harían para que el niño se sienta mejor luego de haber pasado el día triste, es decir que identificaran los recursos que reconocen en su entorno para contentarse.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Individual
Objetivo:	Permitir que los niños hablen de eventos/situaciones que los hacen sentir felices y de los que los entristece. Averiguar además, qué los puede alegrar en sus días tristes.
Fuente:	De Berry 2003

INSTRUCCIONES:

1. Comentarles a los niños que la actividad que vamos a hacer es para conocernos un poco más y que para eso nos gustaría dibujar y conversar con ellos. Darles una hoja bond y colores.

2. Pedirles que:
   En una cara de la hoja dibuje un día en que un niño/a se sintió muy feliz. Atrás va a dibujar un día en que un niño/a estuvo muy triste.

3. Cuando el niño haya terminado, pedirle que por favor nos comente qué cosa ha dibujado para cada caso.

4. Una vez hecha la descripción del dibujo preguntarles: *¿Cuéntame cómo es el día feliz del niño?, ¿Qué le pasó?, ¿Quiénes estaban con él/ella?, ¿Qué es lo que crees que ese niño/a recordará más de ese día?*

5. Luego pedirle que describan el día triste: *¿Cuéntame cómo es el día triste de ese niño/a?, ¿Qué pasó?, ¿Habrá estado triste todo el día?, ¿Qué fue lo que lo/la hizo sentir mejor ese día o días después?*

6. Escribir la respuesta sobre lo que hizo sentir mejor al niño/a debajo del dibujo.

Al final de la sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Materiales: hojas bond, colores y lápices.

¿Cómo funcionó?

Este método individual fue bien recibido por los niños porque cambiaba la dinámica de la conversación propia de la entrevista individual, al realizar un dibujo y dialogar alrededor del mismo. Aunque no a todos les entusiasmaba dibujar, una vez que lo hicieron, la conversación fluyó mejor. Muchas veces, los elementos del dibujo expresaban más de lo que el niño verbalizaba y eso enriquecía la entrevista.

Hablar del día triste y de los elementos que pueden afectar el bienestar de los niños, puede resultar complicado. Sin embargo, al pedirles que dibujen un niño que un día se sintió muy triste, y no preguntarle directamente a él por su día más triste, sirvió para que expresen eventos que les causan malestar sin sentirse directamente afectados. Aún así, en mayor o menor medida, siempre hubo una identificación entre el niño y el dibujo, que se materializó en desánimo o parquedad, en algunos casos. El culminar esta parte con la pregunta "qué hizo sentir mejor al niño en su día triste" ayudó a que el ejercicio terminara en un tono más positivo, permitiéndoles a ellos mismos reconocer los recursos que tienen para revertir sentimientos negativos.

¿Qué obtuvimos?

Los niños en general refieren indicadores de bienestar y felicidad asociados al cuidado de los padres, buen desempeño en el colegio, juego entre pares y no excesiva dedicación al trabajo. En las zonas rurales, el trabajo estaba asociado a la chacra y a diferentes lesiones que pueden sufrir realizándolo (con las herramientas que manipulan). A diferencia de las localidades urbanas, donde los espacios de entretenimiento están dentro de la casa, losas deportivas y/o cabinas de Internet; los niños de las áreas rurales hicieron referencia a jugar al aire libre, por ejemplo, subiendo a los árboles o bañándose en el río.

Fue frecuente la mención del malestar y la infelicidad asociados al maltrato físico de parte de los padres, aunque muchas veces justificaron dicha violencia física por sus propias actitudes, como desobediencia, malcriadez o falta de atención.

Discusión de Fotos

Este método fue aplicado con la cohorte mayor en las cuatro localidades y tuvo por objetivo recoger la propia visión de los niños respecto a su realidad cotidiana: familiar, escolar, etc.

Su aplicación consistió en repartir cámaras desechables: se les explicó cómo funcionaban y que no eran reutilizables, por lo que debían devolverlas, aunque podían quedarse con un juego de las fotos que tomaran. Se les dio un plazo de dos a tres días para que tomen las fotos de su vida cotidiana. Las fotos ya reveladas se llevaron al momento de la entrevista para mostrárselas y conversar sobre ellas, indagando por qué habían tomado las fotos, qué le gustaba de esas fotos y quiénes o qué cosas aparecían ahí. Los niños se quedaron con una copia de las fotografías que tomaron y los investigadores con otra.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Individual
Objetivo:	Recoger la mirada de los propios niños sobre su realidad cotidiana, a partir de un tema generador, como las cosas que les gustan hacer.
Fuentes:	Morrow 2001; Gabhainn y Sixsmith 2006

INSTRUCCIONES:

Explicar a los niños que queremos conocerlos un poco más y para ello les vamos a pedir que nos cuenten más de sí mismos a través de fotografías sobre "las cosas que más les gustan", que revelaremos las fotos y luego conversaremos sobre ellas.

1. Proveer a los niños de cámaras desechables, y enseñarles a manejarlas.

2. Darles una semana para que tomen fotos a:
- *Sus actividades*
- *Las cosas que le gusta hacer*
- *Su familia (las actividades familiares)*
- *Sus amigos*
- *La comunidad*
- *La escuela*
- *Sus cosas*
- *Sus animales*

3. Recolectar las cámaras y revelar las fotos (imprimir dos copias, una para el niño y otra para el investigador).

4. Usar las fotos para iniciar una conversación sobre ellas, preguntando *¿Quién es?, ¿Qué está pasando acá?, ¿Por qué tomaste esta foto? etc.*

Al final de la sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Nota: Asegurarse de que los niños tomen las fotos al inicio de la investigación (ej. en la primera semana) para tener tiempo disponible para revelar las fotos y continuar con la conversación.

Materiales: cámaras desechables

¿Cómo funcionó el método?

Este método entusiasmó a los niños, tanto en el momento en el que se les repartió las cámaras, así como cuando vieron las fotografías reveladas. Sin embargo, no todos los niños obtuvieron la misma cantidad de fotos puesto que algunas se velaron y ello causó un poco de desilusión en aquellos niños y niñas. No obstante, estos hablaron de las fotografías que tomaron pero que no salieron, y se pudo recoger información al respecto.

Empezar la entrevista mostrándole al niño o niña las fotos que había tomado fue un acierto para generar buena interrelación entre el entrevistado y el investigador. Las fotografías fueron de mucha ayuda, puesto que una imagen desencadenaba distintos temas de la vida del niño. Otro acierto de este método fue que las imágenes revelaban espacios privados y personas importantes a los que los investigadores no necesariamente tenían acceso (o a los que hubiera resultado invasivo acceder). Un último acierto fue dejarles una copia de las fotografías a los niños; muchos estuvieron emocionados y agradecidos con ello.

Durante esos días, algunos niños y sus familias viajaron o se fueron de paseo, por lo que no se tuvo información sobre sus actividades cotidianas; sin embargo, las fotos dieron información sobre los lugares que les gusta visitar fuera de su comunidad, así como sobre las interrelaciones del niño con familiares fuera de la misma.

Una dificultad fue que los niños o niñas más tímidos tomaron pocas fotografías o tomaron varias del mismo objeto de su hogar. Esto se superó cuando se le preguntó al niño directamente por sus actividades cotidianas o sobre qué otras cosas hubieran querido fotografiar.

¿Qué obtuvimos?

Este método dio información relevante sobre personas importantes para los niños (resaltaron familiares y amigos) y lugares (casa, escuela y chacra o trabajo), y también se pudo recoger información sobre sus diferentes relaciones.

Otro dato que brotó constantemente en las fotografías fueron las actividades que más les gusta hacer como: los distintos juegos que realizan, paseos y trabajo (en la zona rural en la chacra y en el área urbana, en la venta ambulante, por ejemplo). Además, se mostraron objetos de valor para ellos como televisión, radio, peluches, juguetes moto taxis y computadoras (estos últimos se mencionaron, sobre todo, en las localidades urbanas). En todos los casos apareció la importancia de la relación con los animales, mascotas en el caso de los niños urbanos, y animales de crianza doméstica y ganado en los niños rurales, aunque en la localidad urbana andina algunos niños tomaron fotos a animales de crianza menor en casa.

Mapa del Cuerpo

El objetivo del método es que los niños y niñas identifiquen qué cosas les hacen sentir bien o mal y dónde localizan estos sentimientos en su cuerpo. También se busca determinar cómo los niños y niñas resuelven estos sentimientos y quién los ayuda en ello.

Primero se dibuja la silueta de uno de los participantes en tres papelógrafos pegados. Luego se les indica que esa silueta representa a un niño o una niña que a veces se siente bien, y en otras ocasiones, mal. Se les pide que identifiquen las zonas del cuerpo en las que un niño/a se siente mal o bien y por qué (a qué se debe). Se les dice que peguen tarjetas con esta información en la silueta. Como cierre, se solicita a los niños y niñas que nos cuenten cómo se curan y quién puede ayudar al niño/a a no tener los malestares que nos indicaron al inicio. Este método se aplicó a niños y niñas de la cohorte mayor.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Identificar qué cosas hacen sentir bien o mal a los niños, y cómo se expresan físicamente (dónde se localizan estos sentimientos en su cuerpo). Determinar cómo los niños y niñas resuelven estos sentimientos y quién los ayuda en ello.
Fuente:	Armstrong et al. 2004; Ennew y Plateau 2004; Johnston 2008a

INSTRUCCIONES:

1. Pedir un voluntario o hacer una actividad para seleccionar a uno de los niños del grupo para que se recueste sobre los papelotes.

2. Escoger a dos niños más para que dibujen la silueta del niño que está recostado en el papelote. Una vez que terminaron agradecerles.

3. Explicar que este es un niño como ellos, de su edad y de su localidad, que a veces se siente bien y a veces se siente mal, y que vamos a conversar primero sobre qué cosas le hacen sentir mal, y preguntarles *¿En qué parte del cuerpo lo ubicaríamos? ¿Qué causó ese sentimiento o malestar? O ¿Por qué se sintió mal?*

4. El facilitador escribe en tarjetas lo que los niños dicen, los niños pegan la tarjeta en la parte del cuerpo que corresponde en el papelote (o también hacer un círculo sobre la parte del cuerpo que el niño dice o pedirle al niño que la señale y que dibuje un círculo sobre esa parte).

5. Luego se pide que señalen cosas que le hicieron sentir bien y dónde (en que parte del cuerpo).

6. Preguntar: *¿Cómo se cura o se pasa ese sentimiento o malestar?*
   ¿Quién nos puede ayudar cuando nos sentimos así?

7. Alentar a que todos los niños participen de la discusión sobre el sentimiento de malestar. Escribir un resumen de esta información en el mapa. Evitar la repetición

Materiales: Dos o tres papelotes unidos, lapiceros, lápices, plumones, pequeños papeles para tomar notas (colores), cinta adhesiva.

¿Cómo funcionó?

El método funcionó bien, puesto que los niños participaron y respondieron con facilidad las preguntas. En todas las comunidades, el momento del dibujo fue muy divertido, los niños y niñas se reían en voz alta, sobre todo cuando veían la silueta por primera vez, que siempre quedaba imperfecta y de varios colores. En algunas localidades se hizo como ejercicio previo que cada integrante dibuje una silueta de su mano. Esto fue útil para que los niños y niñas sepan de qué se trataba el ejercicio para el cual se pedía un voluntario. Es importante dejar en claro para los niños y niñas, que el dibujo no representa a nadie de la realidad, pues de hacerlo, podrían referirse a alguien que está presente en el grupo y eso haría que se pueda sentir incómodo. Tampoco se debía identificar la silueta con alguien de la localidad porque podía herir susceptibilidades y crearse un rechazo hacia el método y las investigadoras.

En las comunidades rurales, las niñas se mostraron muy tímidas para elegir a una voluntaria para echarse al piso y dibujar la silueta, y ante ello la facilitadora se ofreció de voluntaria. Eso hizo que las niñas se sientan más cómodas y participen en el ejercicio.

Los niños y niñas respondieron a las preguntas con bastante fluidez, en algunos casos con respuestas largas y detalladas, y en otros con ideas cortas y precisas que construyeron una respuesta en común. Les resultó fácil y divertido asociar una sensación a una parte del cuerpo.

Pegar las tarjetas que describían las emociones o sensaciones en la silueta dibujada en el papelógrafo permitió que los más inquietos prestaran atención al método, pues esperaban su turno para ello. Así, si los niños proponían que una tarjeta diga "está contento porque comió su comida", uno de ellos debía colocar dicha tarjeta en la parte de la silueta que identificaban con la emoción: en la barriga, por ejemplo. A diferencia de los otros métodos grupales, este no requería estar sentados alrededor de una mesa dado que el trabajo se realizaba en el piso. Ello causó mayor participación de los niños o niñas más tímidos puesto que todos querían participar colocando las tarjetas. Al final del ejercicio se tenía una silueta llena de tarjetas, tanto de sensaciones de bienestar como de malestar.

Fue muy acertado terminar la sesión con las preguntas *¿Cómo se cura o se pasa ese sentimiento o malestar?* y *¿Quién nos puede ayudar cuándo nos sentimos así?*, pues los niños y niñas mencionaron los posibles recursos con los que cuentan para sobrellevar esas situaciones.

Un inconveniente en todas las localidades fue que este ejercicio se hizo inmediatamente después de la aplicación de otro método, por lo que los participantes estaban un poco cansados, pero aún así respondieron a la dinámica. En el caso de la comunidad andina, no había luz en la escuela al momento de realizar este segundo método, por lo que el grupo tuvo que mudarse al local comunal para poder concluir la aplicación del método.

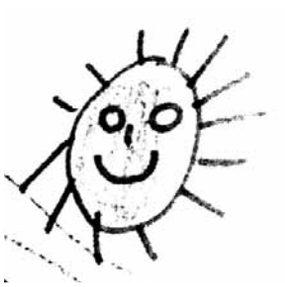
Además, en dos localidades urbanas los niños terminaron antes que las niñas, por lo que se acercaron con curiosidad a observarlas y las niñas se intimidaron al verlos, pero esto no duró mucho porque los facilitadores a cargo de los niños los llevaron a jugar a otro espacio.

¿Qué obtuvimos?

Los niños y niñas dieron información referida tanto a aspectos corporales como psicológicos. En todas las localidades se mencionó el castigo físico como parte de los malestares; solo los niños de la comunidad urbana andina dijeron que este era bueno porque era un modo de corregir a los niños. Los niños y niñas en Lima señalaron la sensación de inseguridad que les da vivir en un lugar donde hay pandillas. En las zonas rurales, los niños y niñas mencionaron dolencias que tenían que ver con el trabajo en el campo pero, al mismo tiempo, valoraron positivamente los aprendizajes relacionados con él. Durante el refrigerio, algunos niños de las áreas rurales nos contaron acerca del trabajo de otros niños de la localidad. Estos suelen trabajan como jornaleros en el campo. Los niños dieron detalles sobre cuánto dinero recibían por día de trabajo y la utilidad que le daban al mismo.

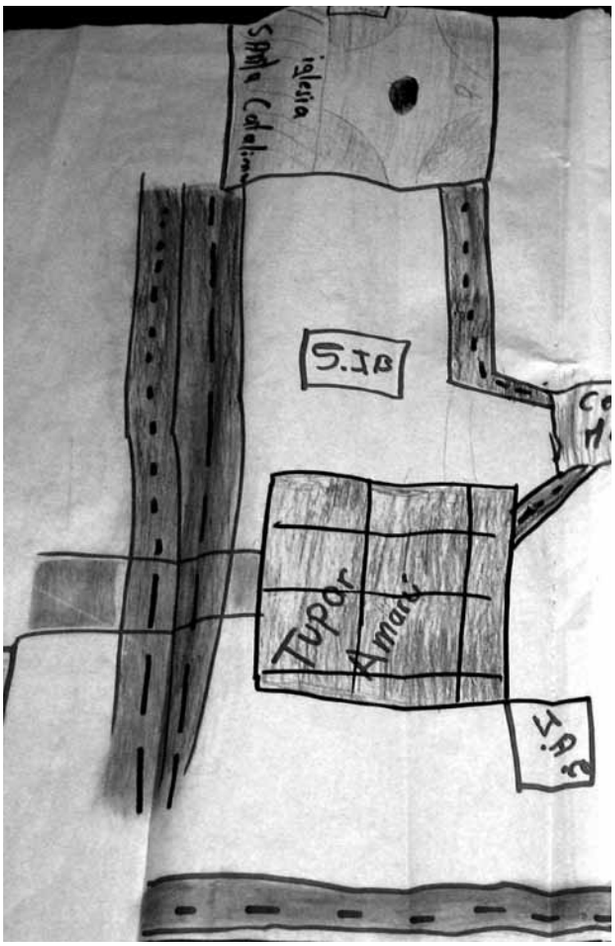
Los niños de la comunidad rural andina dieron información adicional relacionada con el paro agrario que ocurrió meses antes y que desembocó en enfrentamientos entre la policía y los campesinos; lo asociaron con un malestar. Además, hablaron sobre su participación en los acontecimientos y cuestionaron al Gobierno por el modo en el que se reprimió la protesta campesina.

Métodos participativos: Bienestar



II.3. Entorno social

El contexto social en que los niños y niñas se desenvuelven influye en sus transiciones y su bienestar, y marca de muchas maneras sus oportunidades para salir de la pobreza. En esta sección se presentan métodos que indagan por las percepciones de los niños de su propio entorno social, incluyendo el acceso a servicios y la opinión que tienen de los mismos, pero también se les pregunta por los riesgos y recursos que identifican a su alrededor. Otros instrumentos complementaron la información sobre el contexto (p.e. cuestionario de comunidad, cuestionario de hogar, ficha de comunidad, observación y notas de campo).



Mapa de la Comunidad

A través de este método buscamos recoger la visión de los niños sobre su comunidad y sobre los servicios a los que tienen acceso, indagando acerca de su opinión sobre ellos. Asimismo, se recoge información sobre los riesgos y recursos que ellos identifican en su entorno.

El método consistió en que los niños y las niñas dibujaran los lugares que ellos consideraban importantes de su comunidad. Así, primero se conversó sobre esos lugares y posteriormente se les pidió que los dibujaran en un papelote. Al terminar el dibujo se conversó sobre este y se indagó por los servicios de la localidad. Se procuró también obtener las opiniones que tenían sobre otros servicios o lugares importantes de la comunidad que no fueron dibujados por falta de tiempo. Este método se aplicó en las cuatro comunidades visitadas y solo con la cohorte mayor.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Recoger la visión de los niños sobre su propio ambiente, incluyendo los lugares, las cosas y las personas que les gustan o no les gustan, los servicios a los que tienen acceso y su opinión sobre ellos. También obtener información sobre los lugares, personas o cosas que los hacen sentir seguros o inseguros (por ejemplo dónde se sienten protegidos o en riesgo). Se puede adicionalmente levantar información sobre festividades de la comunidad y eventos o momentos especiales a lo largo del año.
Fuentes:	Clark y Moss 2001; Clark 2005; Ennew y Plateau 2004

INSTRUCCIONES:

Explicarle a los niños que queremos conocer su comunidad/vecindario.

1. Pedirles que por favor nos ayuden a identificar los principales lugares de la comunidad, incluyendo el lugar donde nos encontramos, a modo de una lluvia de ideas. Preguntarles, por ejemplo, cuáles son los lugares principales que ellos identifican a primera vista, consultarles también si todos han nacido en la localidad o no.

2. Colocar a los niños alrededor del papelote (juntar 2 papelotes) y pedirles que por favor dibujen entre todos a los lugares más importantes de su comunidad. Darles un tiempo limitado (10 minutos).

3. Preguntarle a los niños y niñas qué cosas han dibujado. Dejar que cada uno/a le cuente su dibujo al resto de compañeros.

4. Luego, indagar por los lugares que más les gustan de su comunidad y por qué.

5. Posteriormente, preguntarles por los lugares que menos les gustan y por qué.

6. Si surgen servicios (de salud, educación, etc.) en el dibujo, averiguar sobre los mismos *(¿Qué opinan del servicio? ¿Cómo les gustaría que fuera?)*

7. Finalmente preguntarles:
   ¿Cuáles son los lugares de esta comunidad en los que se sienten inseguros? (pedirles que los identifiquen en el mapa).

   ¿Cuáles son los lugares de esta comunidad en los que se sienten seguros? (pedirles que los identifiquen en el mapa).

8. Profundizar en las razones de por qué es un lugar seguro o inseguro. Si aparecen personas que hacen de este lugar seguro o inseguro, indagar más por estas personas: quiénes son, qué hacen, cómo ayudan (o no ayudan) a los niños y niñas, etc.

9. Finalmente preguntarles: *¿Qué se puede hacer para hacer del vecindario/comunidad un lugar más seguro?*

Al final de la sesión, darles las gracias a los niños y niñas por su participación y preguntarles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

Materiales: papelógrafos, lápices, colores, crayolas.

¿Cómo funcionó?

El método funcionó bien en los cuatro lugares en los que trabajamos. Los niños y niñas respondieron a las preguntas que les hicimos respecto a su comunidad. Un acierto general fue darles tiempo para que se organicen, y así sean ellos quienes elijan qué dibujar y quién lo haría. Otro elemento que contribuyó a la fluidez del ejercicio fue pedirles que antes de empezar a dibujar mencionen e identifiquen los lugares más importantes de su localidad a través del diálogo. Ello les permitió ordenar sus ideas y les facilitó iniciar el dibujo en base a los lugares mencionados. Además, hacerles algunas preguntas mientras dibujaban resultó útil para el diálogo, y concentrarnos en los dibujos hizo que estos se expresen con mayor soltura.

En los cuatro lugares aplicamos el método según el protocolo, aunque en una oportunidad, el facilitador limitó el dibujo de los niños pidiéndoles que dibujen su barrio, sin dejar que sean los niños mismos quienes, a través de la discusión, delimiten lo que consideraban como su localidad. En esa comunidad urbana, los niños no necesariamente pertenecían al mismo barrio y ello dificultó la aplicación del ejercicio. Sin embargo, los participantes colaboraron y dibujaron los lugares que ellos consideraban importantes en la zona. Al final del ejercicio, para consolidar mejor la información recogida en este grupo en particular, se realizó un juego que implicaba que los niños se paren y se cambien de sitio rápidamente de acuerdo a las actividades que realizaban y los lugares a los que iban. Este juego permitió no solo que los niños descarguen sus energías, sino también confirmar y obtener información nueva respecto a su comunidad y los espacios que frecuentaban. Así por ejemplo, se obtuvo información que no salió en la primera conversación sobre los lugares importantes: algunos chicos frecuentaban discotecas para menores de edad, y la mayoría iba a jugar videojuegos luego del colegio. Estos lugares son para ellos importantes puesto que los consideran divertidos, aunque también dicen que pueden ser peligrosos si es que el serenazgo se aparece y los lleva a la comisaría.

En las zonas rurales, la timidez, en particular de las niñas, exigió bastante esfuerzo de parte de los facilitadores, así como del observador/apuntador, ya que ambos debían trabajar juntos para motivar su participación. Algunas niñas permanecían calladas y solo hablaban con sus compañeras que estaban al lado. La presencia de la apuntadora permitió incluir algunos de estos comentarios dichos en voz baja.

¿Qué obtuvimos?

El método dio resultados interesantes sobre lo que los niños y niñas perciben de su comunidad: los lugares que frecuentan, los que les gustan más y aquellos que perciben como peligrosos en sí mismos o por las personas que se encuentran en ellos. Por otro lado, en todos los lugares los niños y niñas manifestaron opiniones críticas respecto a los servicios de su localidad, explicitando la ausencia de autoridades interesadas en mejorarlos. Las críticas se dieron con mayor soltura en los espacios urbanos y estuvieron orientadas a los servicios de salud y de seguridad o protección.

En el caso de la comunidad amazónica rural, una información relevante señalada por los niños, fue la diferencia de género en el espacio de la chacra. Según ellos, los hombres van a trabajar y las mujeres no lo hacen tanto; si lo hacen es principalmente para llevar comida, mostrando la división de espacios y trabajos por género en la comunidad.

En el caso de la comunidad rural andina, salió información relevante respecto al pasado histórico de la comunidad en la que viven, y esto fue mencionado principalmente por las niñas, que al tener a su cargo el pastoreo, visitan zonas arqueológicas dentro de los linderos de su comunidad. En la localidad urbana andina, pudimos acceder a información importante respecto a la relación entre el campo y la ciudad, ya que muchos de los niños tienen familiares que viven en comunidades o localidades rurales cercanas a la ciudad. Además, fue notoria la relevancia del comercio en sus vidas familiares.

En la localidad urbana limeña, el tema del pandillaje fue el más importante en relación a riesgos y peligros en la zona, y este fue identificado como una herencia del terrorismo.

En las cuatro localidades, los riesgos y peligros estuvieron asociados a personas como: borrachos, locos y pandilleros. En todas las comunidades, las mujeres señalaron los peligros frente a personas adultas que pudieran abusar de ellas.

Paseo Guiado Por Niños - Comunidad

El método tiene como finalidad hacer que los niños muestren los lugares más importantes de su localidad, dando sus opiniones acerca de qué les gusta o disgusta de cada lugar, así como dónde identifican riesgos o peligros y por qué.

Se realizó en dos sesiones: en la primera, se inició con una conversación sobre qué lugares le enseñarían a un niño o niña que no fuera de su comunidad; luego se hizo un recorrido por esos lugares, tomando fotografías y filmando en video los lugares visitados, de acuerdo a las indicaciones de los niños. En la segunda sesión, los niños y niñas armaron un álbum con las fotos que se tomaron durante el recorrido realizado en la primera sesión.

En el caso de las comunidades rurales, este álbum se entregó a los líderes locales tras exponerlo a los padres de familia en la reunión colectiva que se tuvo con ellos. En las áreas urbanas, no hubo líderes o autoridades a nivel local que puedan mantener este álbum a disposición de los interesados en revisarlo, por lo que conservamos los álbumes, no sin antes mostrarlos a los padres de familia.

Grupo:	Niños grandes
Objetivo:	Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre su comunidad, qué consideran más importante, qué les gusta y disgusta de este espacio.
Fuentes:	Clark y Moss 2001; Clark 2005; Clark y Stratham 2005; Docket y Perry 2005; Reynolds 1989

INSTRUCCIONES:

En dos sesiones con intervalo de algunos días entre una y otra.

Sesión 1: El paseo

1. Diálogo con los niños para explicarles la actividad. Usaremos como pregunta motivadora el tema de presentar la comunidad a un niño o niña que nunca ha ido.

2. Un grupo de dos o tres niños lleva al investigador alrededor del espacio elegido (comunidad), indicando lugares; gente y actividades que son importantes para el niño o niña, y qué le gusta o disgusta al niño/a.
   Preguntas para facilitar el tour:
   ¿Cómo le enseñarías tu comunidad a otro niño/a de tu edad?
   ¿Qué cosas es importante que sepa/conozca?
   ¿Cuál es el lugar que más te gusta en tu comunidad?
   ¿Cuál es el lugar que menos te gusta en tu comunidad?
   ¿Dónde pasan más tiempo los niños y las niñas? ¿Qué hacen ahí?
   Preguntar por celebraciones especiales y dónde/cuándo ocurren. Preguntar como ellos participan

3. Toman fotografías a los lugares claves (pueden indicarle al investigador o tomarlas ellos mismos). Adicionalmente, un investigador filma el paseo.

4. Grabar y tomar notas durante la discusión y el paseo.

Sesión 2. Armar el albúm/video

1. Luego, en una sesión posterior, las fotografías y videos pueden ser usados para crear un aviso (propaganda) en video de su comunidad, agregando dibujos y textos, y con la ayuda del investigador, o crear un álbum con las fotos que se tomaron.

Al final de cada sesión, dé las gracias a los niños y niñas por su participación y pregúnteles si tienen alguna pregunta o algún comentario sobre la sesión.

El albúm o video puede ser compartido con un grupo más amplio (ej. profesores o padres, con el consentimiento de los niños).

Materiales: cámara digital, video cámara, acceso a computadora para editar video, impresora para imprimir texto, cuaderno para el albúm, goma.

¿Cómo funcionó?

El recorrido por la localidad de los niños y niñas hizo que este fuera uno de los métodos que disfrutaran más; les gustó caminar por los barrios y comunidades junto con las facilitadoras. En el camino conversaron y jugaron entre ellos, además de dialogar de manera informal con quienes dirigieron el método, lo cual estrechó sus lazos de amistad y la confianza con el equipo de investigación.

Un claro acierto fue que se definiera el tiempo de duración de la actividad, pues había lugares importantes que eran muy lejanos y no se podrían visitar, así que solo se conversó acerca de los mismos. También fue positivo que este método se realice luego del ejercicio llamado "Mapa de la Comunidad", en el que ya se había dialogado sobre lugares importantes de su localidad. Gracias a eso, la decisión de qué lugares visitar se hizo más sencilla y las facilitadoras tenían una idea previa de cómo sería el recorrido. Otro acierto en general fue la consigna que daba inicio al ejercicio: pedirles que enseñen su localidad a una persona de su edad que no vivía ahí, idea que daba pie a que ellos comenten un poco más sobre esos lugares.

En el caso de la localidad urbana andina, dos de los niños decían que no había nada bueno que enseñar de su localidad puesto que no les gustaba, y en un inicio se negaron a realizar el paseo, pero luego aceptaron hacerlo porque los demás compañeros sí querían. Por otro lado, el paseo causó dispersión en el grupo de las niñas: dos de ellas se separaban del grupo para contarse secretos, por lo que participaron poco del diálogo acerca de los lugares.

En la localidad urbana en Lima, fue complicado grabar las voces de las participantes, pues había ruido de autos y moto taxis que circulaban por la zona. En lugares similares a este es importante tener especial atención con las anotaciones; estas fueron de vital importancia para comprender y complementar la información obtenida en la dinámica e interacción con los niños y niñas.

En la comunidad rural andina, una dificultad fue que las niñas nos guiaron por sus espacios de pastoreo y una de las facilitadoras no estaba acostumbrada a recorrer terrenos escarpados. Las niñas se mostraron colaboradoras con las facilitadoras, pero el problema de acceso al lugar hizo que el ejercicio tome más tiempo que el programado.

La segunda parte del ejercicio, armar el álbum, resultó dinámica y contó con la participación constante de los presentes. Trabajar sobre fotografías impresas los motivaba y propiciaba el diálogo. Los niños conversaban entre ellos mientras armaban el álbum, y se pusieron de acuerdo en las leyendas y decoraciones. La labor de la apuntadora en este caso fue especialmente importante, pues tenía que registrar los diálogos que se daban únicamente entre los participantes.

En el caso de la comunidad amazónica, durante el paseo guiado los niños se habían tomado gran cantidad de fotografías (más de 100) y solo se imprimió un número reducido de estas para poder armar el álbum. Esto apenó un poco a los participantes pues querían verlas todas impresas. Los miembros del equipo les explicaron por qué eso no era posible y los niños entendieron, salvo dos de ellos que no participaron mucho por este motivo. Esta experiencia sirvió para mejorar las explicaciones sobre la dinámica del método en las otras localidades. Así, se les especificaba que el álbum se armaría en base a una selección de fotos.

¿Qué obtuvimos?

El método cumplió con sus objetivos puesto que los niños y niñas dieron mucha información acerca de los lugares que son importantes para ellos, así como sobre las personas que los frecuentan. Se dieron opiniones críticas acerca de los servicios a que tienen acceso. Esto último sucedió sobre todo en el caso de comunidades urbanas, que tuvieron un tono más de denuncia ante las dificultades que se encontraban en su entorno (pandillaje, basura, falta de espacios para la recreación); en oposición, en las comunidades rurales, los niños y niñas mostraron orgullo por sus recursos naturales y arqueológicos (aunque sin dejar de criticar los servicios públicos).

En el caso de la comunidad rural andina, se pasó por algunos lugares donde ocurrieron hechos violentos en una fecha cercana a nuestra visita: hubo un paro agrario que tuvo como saldo la muerte de un campesino. Esto provocó que los niños contaran sus recuerdos acerca de lo que sucedió, así como sobre su participación activa durante los enfrentamientos con la policía, además de expresar su desacuerdo con la política represiva del Gobierno. Con ello se mostró claramente cómo ciertos lugares se asocian a eventos particularmente intensos, que son evocados al momento de visitarlos. Además, vale la pena mencionar que esta comunidad está localizada en una zona que experimentó un impacto más intenso del conflicto armado interno entre 1980-2000.

El álbum en general no dio información adicional a la recogida en el método "Mapa de la Comunidad"

y la primera parte del paseo por la comunidad, aunque sí la reforzó. Producir un texto escrito sobre cada una de las fotos sirvió para que niños y niñas sintetizaran sus ideas.

Por otro lado, en la comunidad andina rural, la escritura reveló las dificultades que los niños de lengua materna quechua tienen para escribir en castellano.

¿Quién es importante para mí?

Este método recoge información sobre las relaciones interpersonales de los niños a nivel familiar y social.

El ejercicio consistió en que los niños identifiquen a través del dibujo o de la escritura (dependiendo de la cohorte con la que se trabajaba) a las personas que ellos consideraban importantes, para luego explicitar por qué ellos creían que esas personas tenían relevancia. Cada uno de los niños y niñas comentaba las personas que había dibujado o escrito. La facilitadora apuntaba en tarjetas de cartulina los nombres de los personajes que se iban mencionando, como por ejemplo: papá, mamá, hermanos, primos, enfermera de la posta, etc.

Posteriormente, se pegó un papelógrafo en la pizarra. Este tenía dibujado un niño al centro y se les pidió a los participantes que peguen los personajes señalados en las tarjetas en el papelógrafo; tomando en cuenta que a mayor importancia del personaje, más cerca del niño debían estar. En caso de que no salieran personajes más allá de su entorno cercano o familiar, el facilitador debía indagar por la existencia de otras personas con las que el niño/a interactuaba.

Grupo:	Niños pequeños / Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Este ejercicio pone el foco en las relaciones de los niños (quién es/quiénes son las personas más importantes para el niño, por qué, qué hacen con ellos, qué grado de influencia tienen en los niños).
Fuente:	Woodhead 1998

INSTRUCCIONES:

Niños pequeños

Darle a cada niño una hoja de papel y pedirles que dibujen diferentes personas en su vida preguntándoles:

¿Quién es importante para ti (dibújalo)?
Cuando los niños hayan hecho los dibujos, pídales que expliquen todas las personas que han dibujado y por qué son importantes para ellos. Ir de uno en uno o permitirles decidir si quieren mostrar su dibujo al resto.

Haga preguntas acerca de las personas en el dibujo: *¿A quién estás dibujando?, ¿Por qué estás dibujando a esa persona?,¿Cómo así es importante para ti?*

Invitar a los otros niños a escuchar qué ha dibujado cada uno.

Continuar hacia una discusión más general (ya no es necesario seguir dibujando):

Pegar un papelote en la pared o pizarra, este tiene que tener dibujado un niño al centro. Repetir las personas importantes que ellos dibujaron en sus papeles y dibujarlas en el papelote (o llevar tarjetas con dibujos que las representen, indicar a quien representan de los mencionados y pegarlas en el papelote).

Pedirles a los niños que les digan qué otras personas importantes conocen, además de las que mencionaron, colocándolas a una mayor distancia, en consulta con los niños y niñas. (Llevar tarjetas con dibujos de personas pre-seleccionadas y pegarlas, otra opción es dibujar las personas que van diciendo).

Averiguar grado de importancia preguntando:
¿Quién es más importante, esta u otra persona?
Otras preguntas que se pueden plantear son:
¿Quién más es importante en tu vida? ¿Quién te ayuda más con tus cosas?
¿A quién buscas cuando tienes problemas?
¿A quién más encuentras/conoces en tu barrio, tu comunidad?

Preguntar a los niños qué otras personas conocen, con quién más se encuentran diariamente. Proponer algunas categorías si estas no han salido aún (maestros, enfermero o doctor, etc.), incluyendo instituciones de apoyo, aunque sería importante identificar qué personas, no solo los nombres de las instituciones. Promover la conversación de, al menos, algunas categorías en profundidad.
¿Para qué es importante este grupo de personas?
¿Qué hacen ellos por los niños y niñas?
¿Quién más hace estas cosas por los niños y niñas?

Niños Grandes

1. Dar a cada niño un papel con el dibujo de un niño o niña (según el grupo con el que se trabaje) y explicarles:
   Ahora quisiéramos saber quiénes son las personas más importantes para ustedes. Ese dibujo te representa a ti, quisiéramos que alrededor dibujes a las personas más importantes para ti.

   Darles la opción de que si no quieren dibujar, pueden escribir alrededor de la figura quiénes son las personas más importantes para ellos/as. Darles 10 minutos si deciden dibujar o 5 minutos si quieren escribir.

2. Cuando los niños/as han terminado, pedirles que cuenten a todos sobre sus dibujos:
   ¿Por qué has dibujado a esas personas?,
   ¿Por qué son importantes para ti?
   El facilitador escribe en tarjetas a las personas mencionadas y genera una conversación grupal sobre ellas.
   Luego pregunta por otras personas importantes en sus vidas:
   ¿Quién más es importante en tu vida?, ¿Quién más te ayuda en tus cosas?, ¿A quién buscas cuando tienes problemas?

3. El facilitador pega en la pared un papelógrafo con la figura de un niño/a (según sea el grupo con el que se trabaje) dibujado/a en el centro de un cír-

culo. Hace un sorteo para ver el orden en que cada niño/a va a pegar las tarjetas alrededor del niño/a dibujado, según la importancia que tienen para ellos/as (siempre generando una conversación en grupo para que se pongan de acuerdo dónde pegar la tarjeta).

4. Preguntar a los niños/as qué otras personas conocen, con quién más se encuentran diariamente. *¿A quiénes más conoces de la localidad (barrio, comunidad)?*

Nótese que a partir de aquí aparece un segundo "círculo" en términos de cercanía al niño. No es necesario pedirle al niño que lo dibuje, el orden de aparición nos da la información, pero es importante registrar el mismo

Proponer algunas categorías si estas no han salido aún: maestros, enfermero o doctor, etc., incluyendo instituciones de apoyo. Sería ideal identificar qué personas en esas instituciones son importantes (no solo los nombres de las instituciones).

Promover la conversación de al menos algunas categorías en profundidad:
¿Para qué es importante este grupo de personas?
¿Qué hacen ellos por los niños y niñas?
¿Quién más hace estas cosas por los niños y niñas?

5. Preguntar si hay personas en la localidad que no les agradan o a las que temen. Apuntarlas también en tarjetas y pedir a los/as niños/as que las peguen donde ellos/as prefieran. Preguntarles: *¿Por qué les temen?, ¿Dónde están?, ¿Qué se puede hacer para evitarlos o cambiar esa situación?*

Materiales: hojas de papel, papelógrafo con dibujo de niño/a en el centro de un círculo, cinta adhesiva, tarjetas, plumones, colores, lápices.

¿Cómo funcionó?

Este fue el primer método aplicado en la segunda ronda de investigación (2008) y a pesar que los niños y niñas ya conocían a algunos de los facilitadores, se mostraron tímidos con los nuevos miembros del equipo. Aunque en general respondieron a las preguntas que se les hacía, sus respuestas fueron breves. Las diferentes personalidades de algunos niños o niñas dentro de un grupo sirvieron para romper la timidez inicial de los demás miembros del grupo. Notamos que niños y niñas respondieron a códigos de conducta diferentes dentro del salón y fuera del mismo; al momento del intermedio, cuando salíamos a jugar, se les notaba un poco más desenvueltos.

Un acierto en la cohorte mayor fue darles la opción de escribir o dibujar en el papel a las personas importantes. Esto gustó a los niños y niñas sobretodo en las áreas urbanas, donde los niños señalaban que no querían dibujar porque esta era una actividad infantil. Por otro lado, pedirles que se levanten de la mesa para pegar y clasificar las tarjetas, según prioridad de importancia, dio dinamismo al ejercicio.

En la cohorte menor el ejercicio fluyó de manera disímil en las cuatro comunidades. En dos de ellas (en la comunidad rural amazónica y en la urbana limeña) los niños respondieron con entusiasmo, mientras que en las otras dos se presentaron algunas dificultades. Así por ejemplo, en la comunidad rural andina, la traducción del término importante al quechua influyó en la interacción entre el facilitador y los participantes; mientras que en la comunidad urbana andina, el hecho que los niños no quisieran empezar a dibujar, por temor a hacerlo mal, influyó en la dinámica, costando a las facilitadoras dar inicio al método.

Un acierto en la cohorte menor estuvo en que se les alentó todo el tiempo a los niños a dibujar, aún cuando en un inicio algunos se mostraron temerosos. Al final algunos de los niños se animaban a dibujar y los demás continuaban haciéndolo. Por otro lado, fue importante cerrar el ejercicio pidiéndoles que mencionen a las personas más importantes en su vida, que ellos identificaron como fuente de protección frente a otros personajes que podían dañarlos.

¿Qué obtuvimos?

Se obtuvieron percepciones que los mismos niños y niñas tienen sobre su entorno social y si las relaciones identificadas son importantes, si no lo son tan-

to, si son riesgosas, etc. En general, para las cuatro comunidades y ambas cohortes, las relaciones familiares más cercanas fueron las más importantes. Estas son la principal fuente de soporte frente a cualquier circunstancia.

El ejercicio obtuvo información sobre algunas particularidades de cada comunidad. Así por ejemplo, se habló que en la comunidad rural amazónica había aumentado el peligro debido a la desaparición de la ronda campesina. En otra, urbana andina, se mencionó el peligro del *karisiri* (ser mitológico que mata a personas en el Altiplano) y de la importancia de las redes sociales vecinales para conseguir ayuda económica en caso de urgencia. En las dos comunidades rurales se mencionó que los extranjeros o "gringos" pueden ser personajes peligrosos porque uno no los conoce y no sabe si vienen para hacer daño. En la comunidad rural andina también se dio información sobre la época del conflicto armado interno. Un dato particular que salió en la cohorte menor fue la referencia a sus animales domésticos como importantes, ya que son los niños quienes los cuidan diariamente.

Video Reportaje

Este método recoge la percepción que los niños y niñas de la cohorte mayor tienen sobre el entorno en el que viven, e indaga sobre el rol de los niños en la comunidad.

Se aplicó a los niños y niñas de la cohorte mayor y se realizó en dos sesiones; en la primera elaboraron un guión para hacer un reportaje sobre su comunidad, eligiendo locaciones, diálogos, entrevistados, y distribuyéndose las tareas para la realización del mismo; en la segunda sesión se llevó a cabo el reportaje en sí mismo. Los niños y niñas manejaron los equipos y decidieron los contenidos del reportaje.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Grupal
Objetivo:	Conocer cuál es la percepción que tienen de su comunidad y de ellos mismos como parte de la misma.
Fuente:	Clark y Moss 2001

INSTRUCCIONES:

Este método se realiza en dos sesiones con un lapso de uno o dos días entre cada una de ellas.

Sesión: Explicación sobre el método y realización del guión

1. Contarle a los/as niños/as que realizarán un breve reportaje en video sobre: *¿Cómo es su vida en la comunidad?, ¿Qué les gustaría contar sobre su comunidad?, ¿Qué le contarían a otros/as niños/as sobre su comunidad?.*
   Explicar que ellos decidirán qué mostrar y cómo y que harán directamente la filmación.
   Otras preguntas motivadoras de lo que el video puede mostrar son:
   ¿Cómo son los niños de (nombre de la localidad)?
   ¿En qué son diferentes los niños/as de (nombre de la localidad) de los niños de (la ciudad, del campo, de la capital)?
   ¿Qué te han contado tus padres, tus abuelos sobre la localidad?
   ¿Desde cuándo sus familias viven en la comunidad/barrio?
   ¿En qué se diferencia la comunidad/barrio de otros sitios? (los lugares, la gente, sus actividades)

¿Cuáles son las fechas significativas, fiestas, costumbres de su comunidad/barrio?

2. Explicarles que en esta sesión realizaremos un guión:

a. Decirle a los niños/as que tienen que elegir qué cosas mostrarán de su comunidad en el video (lugares, entrevistados, personas, instituciones).

b. Mientras realizan la selección, hacerles preguntas sobre: por qué están eligiendo mostrar esas cosas/lugares/personas de su comunidad.

c. Explicarles que tienen que decidir sobre:
¿Qué dirán sobre lo elegido?
El orden de las cosas que quieren mostrar.
¿A quién de la comunidad quieren entrevistar?
¿Cuánto tiempo se tomará para cada parte mostrada?
¿Quién se encargará de cada tarea para realizar el video (camarógrafo, entrevistador, director)?

Pedirles que apunten todo ello en un papel que será su guión para la siguiente sesión.

3. Informarles que en la segunda sesión realizaremos el video y que ellos mismos manejarán la cámara.

4. Explicarles el funcionamiento de la cámara.

5. Pedirles que vayan pensando, coordinando las visitas a los lugares y personas para la grabación.

6. Coordinar fecha y hora para la grabación.

Sesión 2: Realización del video

Visitar los lugares y personas que salen en el guión y seguir todas sus pautas (tratar de fotocopiarlo o escribirlo para todos).
El facilitador debe intervenir lo menos posible en la realización del video, pero tiene que acompañar a los niños/as, ofrecerles soporte técnico si fuera necesario, y hacer coordinaciones con ellos fuera de los momentos de grabación, pero solo cuando sea requerido.

Materiales: Día 1: papelógrafo, plumones, hojas de papel, lápices, lapiceros.

Sesión 2: cámara de video (o de foto), copias del guión.

¿Cómo funcionó?

El método se realizó en dos sesiones diferentes: en la primera hubo que explicarles el método y realizar el guión de lo que posteriormente se filmaría, y en el segundo se realizó el video tomando en cuenta lo acordado en la primera sesión.

En el primer día, se logró tener un guión con actividades y roles definidos en todos los grupos. Solo en el caso de los varones de las dos comunidades andinas (urbana y rural), fue necesario que las facilitadoras tuvieran recursos para mantener la atención de los participantes con repreguntas y bromas para que lograran completar las distintas áreas que implicaba el guión. En el caso de las niñas no hubo este problema, aunque en algunos casos eran algo tímidas, se mostraron siempre atentas y participativas.

Fue acertado incluir en el guión una proyección de los tiempos que tomaban los diálogos y la movilización de un lugar a otro, tanto para adecuarnos a la duración de la próxima sesión como a la capacidad de la memoria de la cámara de video.

En todas las comunidades causó gran entusiasmo decirles que ellos mismos utilizarían las cámaras filmadoras. Se mostraron cuidadosos con los equipos y aprendieron fácilmente su manejo.

Sobre las entrevistas que se realizarían a algún miembro de la comunidad se pidió a los niños y niñas que contacten con anticipación a los posibles entrevistados, pero no lo llegaron a hacer, por lo que las entrevistas fueron escasas. Pero las pocas que se hicieron fueron fluidas.

Fue acertado incluir incluso a los niños que no asistieron a la primera sesión en la lista de responsabilidades para la ejecución del video, pues en la segunda sesión sí participaron, y en casi todos los casos, más integrantes que en la primera.

Sobre la actuación frente a cámaras, en el caso de la comunidad de Lima y de la rural andina, el rol preestablecido de presentaciones no se cumplió, pues varios se avergonzaban de salir frente a cámaras, (pese a que se habían asignado los roles para cada niño). Fue muy valioso que otros niños aceptaran hacer más presentaciones y entrevistas, aun cuando ellos también se sentían tímidos al hacerlas. Fue acertado darles la posibilidad de hacer las presentaciones usando solo su voz (sin su imagen).

Los niños en general, salvo en la comunidad amazónica, se mostraron tímidos y en algunos casos

disforzados cuando les correspondía salir frente a cámaras; las niñas, por el contrario, vencieron su timidez y asumieron la responsabilidad de hablar ante cámaras, aunque a muchas les fue difícil. Las niñas de la comunidad andina urbana fueron las más desenvueltas frente a la cámara; y las niñas de la comunidad amazónica, normalmente muy introvertidas, se mostraron entusiasmadas y con una participación bastante activa e independiente.

Fue acertado decirle a cada grupo que no necesariamente tenían que ceñirse al guión, puesto que hubo presentaciones no planificadas que brindaron información interesante.

La segunda sesión funcionó de manera más fluida que la del guión; los niños y niñas se mostraron interesados y estimulados a realizar el reportaje. En varios de los grupos funcionó muy bien entregar una copia del guión que antes habían realizado, pues así tenían todos a la mano sus diálogos y tareas.

¿Qué obtuvimos?

Los niños de las comunidades urbanas mostraron un tono más de denuncia sobre lo que funcionaba mal en sus comunidades; así por ejemplo en Lima enseñaron los grafitis de los pandilleros, los lugares donde se acumula basura, los espacios donde se vende y consume droga, etc. En la localidad urbana andina contaron que les gustaría vivir en un lugar menos contaminado, y que en el hospital se cometen negligencias, señalaron zonas peligrosas, etc.

En el caso de las comunidades rurales se dio información acerca de su identidad y mostraron una valoración positiva de su entorno; en la localidad rural andina se mencionaron festividades y costumbres, los recursos arqueológicos, y señalaron los elementos de la naturaleza que se encuentran a su alrededor, como los cerros, los ríos y los árboles, donde pueden ir a jugar. Algo similar ocurrió en la comunidad amazónica, donde las niñas dijeron diferenciarse de los niños y niñas de la ciudad porque ellas pueden jugar al aire libre, mientras que los niños de la ciudad “paran encerrados”.

Mapa de Movilidad

Este método se realizó solo con los niños y niñas de la cohorte mayor y tenía como finalidad que estos grafiquen en una hoja los diferentes lugares a los que suelen ir normalmente, y también en ocasiones excepcionales. Así pues, se quiso conocer el rango de movilidad de estos niños y niñas, así como las percepciones que tienen respecto a los lugares que frecuentan y las actividades que ahí realizan.

Grupo:	Niños grandes
Tipo:	Individual
Objetivo:	Conocer por dónde se movilizan los/as niños/as durante la semana para llevar a cabo sus actividades. Saber también si ha salido de su localidad en el último año, el porqué de ello y cómo se sintió al respecto.
Fuente:	Harpham et al 2005; Sapkota y Sharma 1996

INSTRUCCIONES:

1. Contarle al niño/a que dibujaremos un mapa para conocer los lugares a los que van, se le explica que el mapa no tiene que ser exacto, sino que nos interesa ver a qué lugares va.

2. Pedirle al niño/a que mencione a qué lugares va.

3. Entregarle una hoja de papel (medio papelógrafo) y dejar que el/la niño/a haga su propio mapa con los lugares que ha mencionado, darle unos minutos, ayudándolo si lo necesita (durante unos 5 a 10 minutos). Preguntarle si quiere que lo/a ayudemos a colorear mientras se da la conversación.

   En el mapa se deben hacer notas sobre distancias, tiempos (de traslado y en el lugar) y vehículos, si es que el/la niño/a no hace las notas por si mismo/a, el entrevistado debe pedirle permiso para escribirlas.

4. Preguntas sobre los lugares del mapa:
   ¿Para qué vas? (indagar si va porque quiere o porque lo mandan)
   ¿Qué haces cuando estás ahí?
   ¿Cómo llegas hasta ahí? (caminando, en auto, en moto taxi, etc)

¿Cuánto te demoras?
¿Con quién vas?
¿Desde cuándo vas?
¿Te gusta ir a esos lugares?, ¿Por qué?
¿Qué tan seguido vas?

5. Indagar si estos destinos son los mismos durante todo el año o cambian según las estaciones o temporadas:
   ¿Y en otros meses del año, también vas a estos lugares o vas a otros sitios? (vacaciones, verano-invierno, siembra-cosecha, lluvias, etc.)
   ¿Qué haces en esos sitios?

6. Preguntarle si ha salido de la localidad en el último año:
   ¿Y has salido de (nombre de la comunidad) desde nuestra última visita?
   En caso afirmativo: ¿A dónde fuiste? ¿Por qué fuiste ahí? ¿Con quién? ¿Cuánto tiempo pasaste en ese lugar? ¿Te gustó ir? ¿Por qué?

   Repreguntar si han salido a otros lugares más distantes.

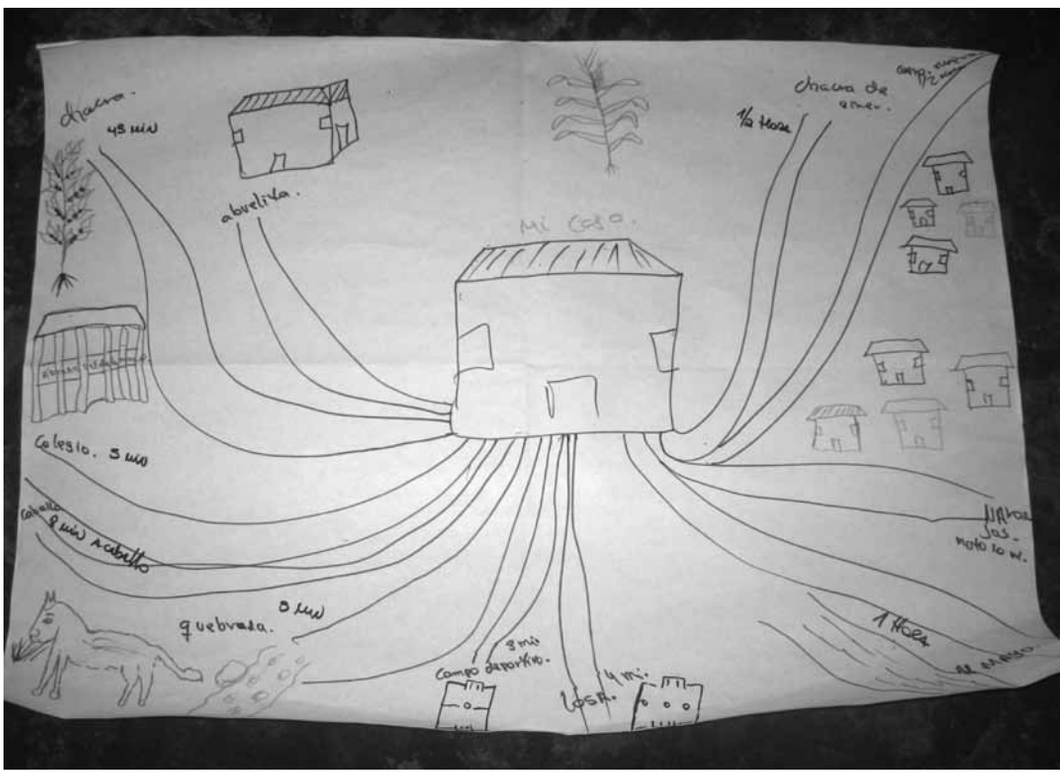
Materiales: medio papelógrafo, plumones, colores.

¿Cómo funcionó?

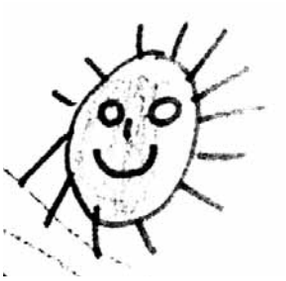
El método resultó como lo esperábamos en las cuatro localidades. En algunos casos, los niños no querían dibujar, por lo que fue un acierto que el investigador lo haga siguiendo las indicaciones del niño. Otro acierto fue hacerlo antes el método de "Diario Semanal", puesto que ello permitía que el investigador conozca de antemano los lugares que el niño podía frecuentar, al igual que las actividades que ahí realizaban. Así, por ejemplo, si el niño o niña no sabía por dónde empezar, los investigadores podían sugerirle algún lugar mencionado en el método anterior. Los estilos de los mapas variaron; algunos pusieron bastante detalle, mientras otros hicieron diagramas sencillos.

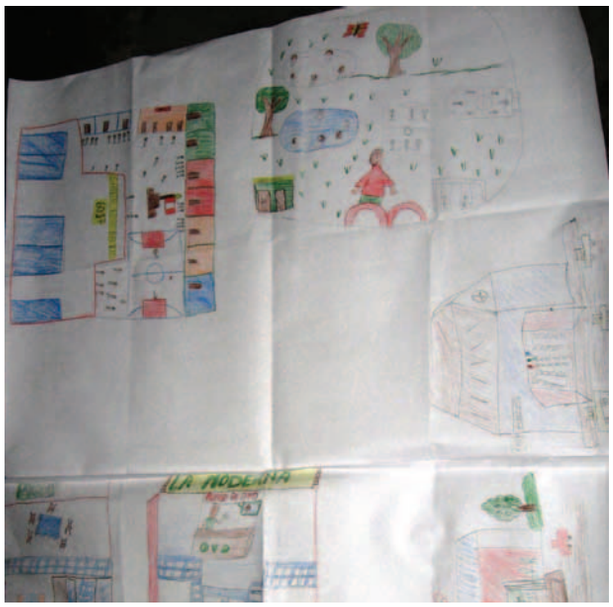
¿Qué obtuvimos?

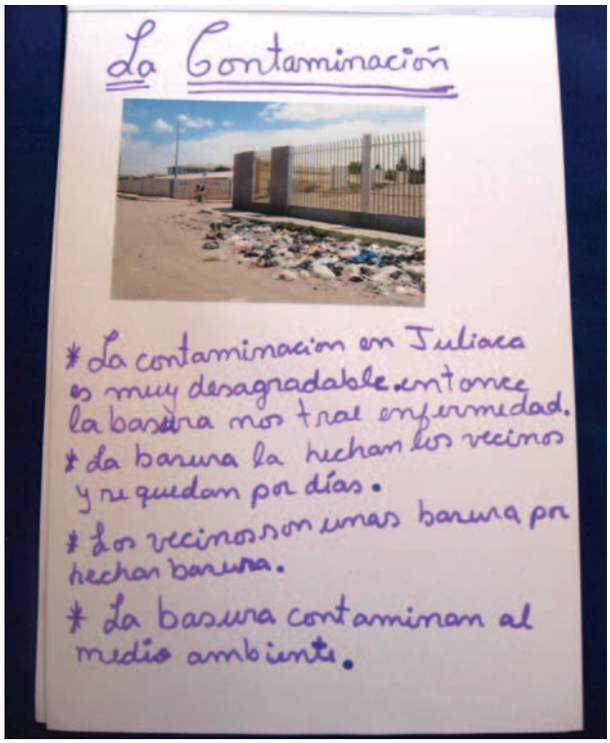
Se consiguió recoger información que no había emergido en otros métodos. Los mapas mostraban que los niños no solo se movilizaban dentro de su comunidad, sino fuera de ella. Los niños y niñas de zonas rurales tienen mayor rango de movilidad: Muchos de ellos caminan a sus chacras alrededor de una hora, o se van a jugar con sus amigos por la comunidad sin la supervisión de sus padres. Esto no ocurre en las zonas urbanas, puesto que los niños no están mucho tiempo en la calle por considerarla peligrosa; si lo hacen es por tiempo limitado y en espacios cerrados (por ejemplo: cabinas de Internet o videojuegos). Los fines de semana, los niños y niñas rurales y los de la comunidad urbana andina suelen movilizarse a otras ciudades o comunidades para pasear, comercializar o visitar a parientes.



Métodos participativos: Entorno Social




LA MODERNA


La Contaminación
* La contaminacion en Juliaca es muy desagradable entonce la basura nos trae enfermedad.
* La basura la hechan los vecinos y se quedan por días.
* Los vecinos son unas basura por hechar basura.
* La basura contaminan al medio ambiente.

Referencias

Alarcon, Walter (1998) 'The Work and Education of Children in Peru', En: M. C. Salazar y W. Alarcon (eds) *Child Work and Education, Five Case Studies from Latin America*, Florencia: UNICEF.

Alarcón, Walter (1994) *Ser Niño. Una nueva mirada de la infancia en el Perú*, Lima: IEP - UNICEF.

Ambert, Anne-Marie (1986) Sociology of sociology: The place of children in North American sociology. En: P. Adler, y Adler, P. (eds) *Sociological studies in child development*. Greenwich CT: JAI Press.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010): *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009a) *Young Lives Qualitative Research: Round 1 - Peru*. YL Technical Note 18. Oxford: Young Lives.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009b) *Empezando la Escuela: ¿Quién está preparado?*. Documento de Trabajo 47. Lima: Niños del Milenio - GRADE.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2008) 'El tránsito a la educación secundaria desde las narrativas de niños y niñas'. Ponencia presentada al I. Seminario de Investigación Educativa Peruana, Arequipa 10 y 11 de Noviembre.

Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2010) *Infancia, Transiciones y Bienestar: Una revisión bibliográfica,* Nota técnica 16. Lima: Niños del Milenio.

Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2007) Young Lives Qualitative Research: Peru Pilot report June 2007. Unpublished internal report.

Ames, Patricia (2008) 'Empezando la escuela: Las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales'. Ponencia presentada al Seminario 'Aprendizaje, Cultura y Desarrollo' Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 5-7 de noviembre.

Ames, Patricia (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Peru*, Lima: IEP.

Ames, Patricia (1996) 'Los niños también se dan cuenta. Imagen de violencia, el terrorismo y política desde los niños de Collique'. Tesis para obtener el grado de licenciada en antropología. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.

Ames, Patricia (2004) 'Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon'. Ph.D. diss. University of London.

Anderson, Jeanine (2008) 'Métodos a la altura de la niñez'. Ponencia presentada en el Taller de Estudios Antropológicos de la Niñez, PUCP, Lima, 16 de abril 2008.

Anderson, Jeanine (2007) *Invertir en la Familia. Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas: el caso del Perú*. Lima: OIT.

Anderson, Jeanine (2003) 'Entre cero y cien: Socialización y desarrollo en la niñez temprana en el Perú', Reporte interno, Lima: MINEDU.

Anderson, Jeanine (1994) *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales, Documento de Trabajo No 1, Lima: MINEDU, Fundación Bernard Van Leer.

Ansión, Juan (1989) *Pishtacos: de verdugos a sacaojos*. Lima: Tarea.

Armstrong, Miranda, Jo Boyden, Ananda Galappatti and Jason Hart (2004) Piloting Methods for the Evaluation of Psychosocial Programme Impact in Eastern Sri Lanka Final Report for USAID, Oxford: Refugee Studies Centre, March.

Balarín, María y Claudia Pedraglio (2006) Young Lives Qualitative Pilot. Unpublished internal report.

Bolin, Inge (2006) *Growing Up in a Culture of Respect. Child Rearing in Highlands of Peru*, Austin: University of Texas Press.

Cerna, Farah (2008) 'Perspectivas del trabajo antropológico con niños'. Ponencia presentada al XV Foro Estudiantil Latinoamericano de Antropología y Arqueología - FELAA 2008, Urubamba, Cusco 20-26 de julio.

Camfield, Laura, Gina Crivello and Martin Woodhead (2009), 'Wellbeing Research in Developing Countries: Reviewing the Role of Qualitative Methods', *Social Indicators Research*, 90 (1): 5-31.

Clark, Alison (2005) 'Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice' *Early Child Development and Care 175*(6): 489 - 505.

Clark, Alison y June Stratham (2005) 'Listening to young children: Experts in their own lives' *Adoption and Fostering* 29(1): 45-56.

Clark, Alison y Peter Moss (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, Londres: National Children's Bureau y Rowntree Foundation.

Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead (2009) 'How can children tell us about their well-being? Exploring the potential of participatory approaches within the Young Lves Project', *Social Indicators Research*, 90 (1): 51-72.

Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead (2007) 'Child Wellbeing and Transitions within Contexts of Poverty: Methodological Reflections from Young Lives'. Paper presented at 'Rethinking Poverty and Children in the New Millennium: Linking Research and Policy', organised by CROP and Childwatch International Research Network 17-19 September, University of Oslo, Norway.

Crivello, Gina (2009) *'Becoming Somebody': Youth Transitions Through Education and Migration - Evidence from Young Lives, Peru,* Working Paper 43, Oxford: Young Lives.

Corsaro, William (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Cussianovich, Alejandro (2001) *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.

Cussianovich, Alejandro (2006) *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derecho y protagonista*. Lima: IFEJANT

Darbyshire, Philip, Colin MacGougall y Wendy Schiller (2005) 'Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More insight or just more?' *Qualitative Research*, 5(4):417-436.

De Berry, Jo, Anahita Fazili, Said Farhad, Fariba Nasiry, Sami Hashemi y Mariam Hakimi (2003) *The Children of Kabul: Discussions with Afghan Families*. Kabul Save the Children USA/UNICEF.

Dockett, Sue y Bob Perry (2005) 'Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project' *Early Child Development and Care* 175(6):507-521.

Driessnack, Martha (2006) 'Draw-and-tell Conversations with Children about fear', *Qualitative Health Research* 16(10): 1414 – 1435.

Einarsdottir, Johanna (2005) 'Playschool in pictures: children's photographs as a research method' *Early Child Development and Care* 175(6): 523 - 541.

Ennew, Judith and Dominique Pierre Plateau (2004) *How to research the physical and emotional punishment of children*. Bangkok: Save the Children, South East, East Asia and Pacific Region http://www.rb.se/NR/rdonlyres/32BB2EED-496C-49DF-9294-D7D6B2804B2D/0/resourcehandbook.pdf

Gabhainn, Saoirse Nic y Jane Sixsmith (2006) 'Photographing Wellbeing: Facilitating Participation in Research', *Children and Society* (20): 249-259.

Gaitán Muñoz, Lourdes (2006) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad* 43(1):9-26.

García, Fernando (2005) *Yachay. Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua*, La Paz: PINSEIB / PROEIB Andes / Plural Editores.

Gottleib, Alma (2000) 'Where Have All The Babies Gone? Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)', *Anthropological Quarterly* 73 (3): 121-132.

Guha, Ramachandra (ed.) (1982) *Subaltern Studies I*, Delhi: Oxford University Press.

Hirschfeld, Lawrence (2002). 'Why don't anthropologists like children?' *American Anthropologist,* 104(2): 6 11-627.

Franco, Rocío y Silvia Ochoa (1995) *Wawas y wawitas: el desarrollo infantil en el Cusco*. Cusco: Asociación Pukllasunchis.

Harpham, Trudy, Nguyen Thu Huong, Tran Thap Long y Tran Tuan (2005) 'Participatory Child Poverty Assessment in Rural Vietnam', *Children and Society* 19(1): 27-41.

Huber, Ludwig, Patricia Zárate, Anahí Durand, Oscar Madalengoitia y Jorge Morel (2009) *Programa Juntos: Certezas y malentendidos en torno a las transferen-*

cias condicionadas – Estudios de caso de seis distritos rurales del Perú. Lima: UNFPA/IEP/UNICEF.

James, Allison, Chris Jenks y Alan Prout (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.

James, Allison y Alan Prout, (Eds) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.

James, Allison y Alan Prout (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En: A. James y A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.

Johnson, Victoria, Johana Hill y Edda Ivan-Smith (1995) *Listening to Smaller Voices: Children in an environment of change*, Somerset: Action Aid.

Johnston, Joy (2008a) *Children's Perspectives on their Young Lives: Report on Methods for Sub-Studies, Peru Pilot, April 2006*. Technical Note 10. Oxford: Young Lives.

Johnston, Joy (2008b) *Methods, Tools and Instruments for Use with Children*. Technical Note 14. Oxford: Young Lives.

LeVine, Robert (2007) Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist* 109 (2): 247-260.

Liebel, Manfred (2000) *La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: Editorial Ifejant.

Liebel, Manfred (2003) *Infancia y Trabajo. Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Lima: Editorial Ifejant.

Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames; Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001) La *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Morrow, Virginia (2009) *The Ethics of Social Research with Children and Families in Young Lives: Practical Experiences*, Working Paper 53, Oxford: Young Lives.

Morrow, Virginia (2001) 'Using Qualitative Methods to Elicit Young People's Perspectives on their Environments: Some Ideas for Community Health Initiatives' *Health Education Research* 16(3):255-268.

Ortiz, Alejandro y Jorge Yamamoto (1994) *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champaccocha, Andahuaylas*. Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No formales, Documento de Trabajo No 3, Lima: Fundación Bernard Van Leer, Ministerio de Educación.

Punch, Samantha (2004) 'Negotiating Autonomy: Children's use of time and Space in Rural Bolivia' E in Lewis, V., Kellett, M., Robinson, C., Fraser, S. and Ding, S. (eds) *The Reality of Research with Children and Young People*, London: Sage.

Reynolds, Pamela (1989) *Childhood in Crossroads: Cognition and Society in South Africa*, Cape Town: David Philip Publisher Ltd.

Rodriguez, José y Silvana Vargas (2008) 'Escolaridad y trabajo infantil: patrones y determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana' disponible en:
http://mpra.ub.uni-muenchen.de/10436/

Rodríguez, José (2002) *Adquisición de educación escolar básica en el Perú: Uso del tiempo de los menores de en edad escolar*, Documento de trabajo No 16, Lima: UMC.

Rojas, Vanessa y Tamia Portugal (2010) '¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos'. En: P. Ames, y V. Caballero (eds) *Perú, el problema agrario en debate*: *SEPIA XIII*. Lima: SEPIA.

Quortrup, Jens (1997) 'A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children rights to be hear' En: A. James y A. Prout (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.

Qvortrup, Jens (1994) Childhood matters: An introduction. En Qvortrup et al. (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldeshot: Avebury.

Sapkota, Pashupati y Junita Sharma (1996) 'Participatory interactions with children in Nepal' *PLA Notes 25*: 61-64, London: IIED.

Save the Children (2003) *Child Protection Policy,* London: Save the Children Alliance

Schwartzman, Helen (2001) 'Children and Anthropology: a century of studies'. En: Schwartzman (ed) *Children and anthropology: perspectives for the 21st century.* Westport, CT: Bergin and Garvey.

Vásquez de Velazco, Carmen [sf] *"Pantalones rotos": percepciones de niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*. Lima: Save the Children Canada.

Vásquez del Aguila, Ernesto (2007) Pishtacos: Myth, Rumor, Resistance and Structural Inequalities in Colonial and Modern Peru. *Revista Interculturalidad 4* http://www.interculturalidad.org/numero04/0701lmt.htm (accesado 9 Mayo 2008).

Verdera, Francisco (1995) *El Trabajo Infantil en el Perú. Diagnóstico y Propuestas*. Lima: I EP.

Whitting, Beatrice (ed) (1963) *Six cultures: studies of child rearing*. New York: John Wiley and Sons.

Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.

Woodhead, Martin, Patricia Ames, Uma Vennam, Workeneh Abebe y Natalia Streuli (2009) *¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 55s, Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Woodhead, Martin (2009) *Pathways through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity,* Working Paper 54, Oxford: Young Lives.

Woodhead, Martin (1998) *Children's Perspectives on their Working Lives: A Participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, the Philippines, Guatemala, El Salvador and Nicaragua,* Stockholm: Radda Barnen.

Zavala, Virginia, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (2004) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Zavala, Virginia (2002) (Des) *encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Av. Grau 915. Barranco. Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572 Lima 18
T (51-1) 247-9988
ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org

Niños del Milenio
Información para el desarrollo

Young Lives
An International Study of Childhood Poverty