

**LA APROPIACIÓN DE TERRITORIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO
SOCIAL INFANTIL**

Martha Janeth Ibáñez Pacheco

Mildrey Mendoza Mayorga

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE
BOGOTÁ
2015**

**LA APROPIACIÓN DE TERRITORIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO
SOCIAL INFANTIL**

**Martha Janeth Ibáñez Pacheco
Mildrey Mendoza Mayorga**

**Trabajo presentado en cumplimiento a los requerimientos para el grado de:
Magister en Desarrollo Educativo y Social**


**Directora:
Esperanza Osorio Correa**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL –
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
BOGOTÁ
2015**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Director del Proyecto

Firma del Evaluador

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educadora de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	<i>Versión: 01</i>	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	<i>Página 4 de 114</i>	

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA APROPIACIÓN DE TERRITORIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO SOCIAL INFANTIL.
Autor(es)	Ibáñez Pacheco, Martha Janneth; Mendoza Mayorga, Mildrey.
Director	Osorio Correa, Esperanza
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 119 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Apropiación de Territorio, Infancias, Municipio Soacha, Sujeto Social, Representaciones Gráficas.

2. Descripción

Tesis de grado que reconoce las formas de apropiación que el niño y la niña de 4 a 7 años hace del territorio Soacha y cómo éstas los configuran como sujeto social.

Una investigación de enfoque hermenéutico, que desde las representaciones gráficas de la población infantil busca comprender las maneras como los niños y niñas apropia un territorio hostil, caótico por los altos índices de urbanización, crecimiento poblacional y el fomento de industrias contaminantes. Así, apropiación de territorio, representaciones gráficas, sujeto social se consolidan como referentes conceptuales en tanto categorías de las que emerge la apropiación en los microterritorios cuerpo, juego y recorrido, que se vuelven acciones hacia la apropiación y formas de estar y demandar territorios propios de la infancia en las que buscan consolidarse como sujetos sociales.

3. Fuentes

- Ariès, P. (1992). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Taurus. Recuperado el 18 de mayo de 2015.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argentina: Siglo XXI.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). Territorios de la Infancia. Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Funlibre. (2014). Diseño e Implementación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia para el Municipio de Soacha – Cundinamarca. Soacha.
- González Rey, F. L. (Enero - Abril de 2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1).
- IDEP. (2013). Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ). (E. J. Ltda, Ed.) Recuperado el 01 de 06 de 2015, de <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2014/06/Territorios-de-vida-NNJ.pdf>
- Reyes Guarnizo, A. (2014). De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio: Un recorrido conceptual. *Bitacora Urbano Territorial*, 24, p.10 - 31. Recuperado el 15 de 04 de 2015, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/32452>
- Sainz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Revista: Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I. Recuperado el mayo de 2015, de <http://www.arteindividuoysociedad.es/index.html>
- Sosa Velásquez, M. (2012). *Rebellion.org*. (C. Parens, Ed.) Recuperado el 18 de mayo de 2015, de <http://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
- Tonnuci, F. (1996). “La Ciudad de los Niños; un nuevo modo de pensar la ciudad”. Italia: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto Ediciones, Argentina.
- Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño*. España: Siglo XXI de España

Editores.

Zunzunegui, S. (1995). Pensar la Imagen. Madrid - España: Ediciones Cátedra S.A

4. Contenidos

Preguntarse por el desarrollo adecuado y armónico de la infancia, es cuestionarse sobre los lugares en la ciudad donde día a día se restringe el espacio de juego, de desplazamiento seguro, y se suple por lugares de encierro en el que el niño y la niña permanece horas diarias en aras de su protección y cuidado, que lo privan y alejan del goce por lo público y con ello, de las respectivas formas de apropiación del territorio.

Este proyecto de investigación que tuvo por objetivo general reconocer las formas de apropiación del territorio de Soacha que elaboran los niños y las niñas de 4 a 7 años y que los constituyen como sujetos sociales se trazó, entonces, una ruta a través de unos objetivos específicos que permitieran caracterizar la población y las representaciones gráficas realizadas por los niños y niñas de 4 a 7 años, que a su vez develan sus acciones como sujeto social, así como, evidenciar de qué manera los niños y niñas se relacionan con el territorio para proponer posibles reconfiguraciones de los espacios para la infancia en Soacha.

Se llevó a cabo con el apoyo de niños y niñas de Soacha Cundinamarca, puntualmente del Colegio Antonio Nariño y algunos participantes del proceso de diagnóstico participativo que realizó la Fundación Colombiana para el Tiempo Libre y la Recreación, Funlibre, en el marco de construcción de lineamientos de Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia a finales del 2014, para la Secretaría de Desarrollo de la Alcaldía Municipal de Soacha – Cundinamarca.

En la primera parte del documento: introducción, antecedentes, problema de Investigación y la justificación, se desarrolla el contexto de la problemática vivida por el público sujeto de esta investigación y la apuesta reflexiva que determinó la metodología asumida y los referentes conceptuales que se exponen en los apartados siguientes. Desde esta primera parte fue posible que las representaciones gráficas elaboradas por los niños y niñas, sus dibujos, entraran en interacción con los intereses investigativos.

En el numeral 4, titulado ¿Desde dónde pensamos la investigación?, se desarrollaron los referentes conceptuales de las tres categorías de análisis: representaciones gráficas, apropiación de territorio, infancia y sujeto social, las cuales en relación con los dibujos de los niños y niñas permitieron identificar tres categorías emergentes: el juego, el recorrido y el cuerpo, todas estas como microterritorios desarrolladas en el numeral 6, y que surgieron en la medida en que se analizaron una a una las piezas gráficas brindadas por los 54 niños y niñas, y en las que se evidenciaron las formas de apropiación del territorio.

En la metodología, numeral 5, se detallan las dos etapas de recolección de información y las maneras de acercamiento a los niños y niñas para recibir de ellos sus representaciones gráficas e impresiones verbales sobre el territorio. Finalmente, en el numeral 7, con las conclusiones y recomendaciones fue posible plantear nuevos interrogantes investigativos que permiten seguir problematizando el territorio de la infancia de manera permanente y perentoria, ya no desde una posición de adulto que define, sino desde la voz de la infancia como sujeto que construye el territorio en su andar y en su juego

5. Metodología

A partir del enfoque hermenéutico se adelanta un proceso de interpretación y análisis de las representaciones gráficas que hacen los niños y niñas del territorio Soacha – Cundinamarca. Estas representaciones gráficas, dibujos, son para el presente estudio un instrumento (método) y también, unidad de análisis, en tanto que la representación gráfica se constituye en una narrativa que nos permite identificar las apropiaciones que sobre el territorio hacen los niños entre los 4 y 7 años de edad.

Para esto se analizaron 54 dibujos realizados por niños y niñas de Soacha en el marco del diagnóstico participativo de la formulación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Familia y Adolescencia 2014 – 2024, realizada por la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación– Funlibre para la Alcaldía de Soacha y el desarrollo de dos encuentros posteriores con estudiantes de 6 a 7 años del colegio Antonio Nariño de Soacha.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Las diversas formas de apropiación por parte de los niños y niñas de Soacha se hacen manifiestas en sus representaciones gráficas cuando se dibujan en compañía de sus mascotas, de sus cuidadores o

familia, en acción e intervención en los espacios de juego, de diversión, de afecto, de lugares frecuentados siempre en colectivo y en interacción con pares o adultos. Allí igualmente, dejan ver sus preferencias por el afuera o el adentro en transparencias que permiten llevar a su espacio íntimo el anhelo de tener cercano lo que produce felicidad: la piscina en la casa, la cancha de fútbol en la sala, la chimenea donde se filtra el héroe que no es más el mismo, el corazón que palpita de alegría cuando es tomado de la mano, el escudo del equipo en su cama, la mascota que espera en la ventana. Todo esto lo vive el cuerpo presente en el dibujo, por ello es microterritorio que transita por el territorio que se apropia.

Ahora bien, si de construir sujeto social se trata, lo esencial de parte del adulto es darle a éstas expresiones gráficas una connotación de voz genuina de niña y niño para corresponderle con espacios que lo acogen y que les procuran juego y protección integral, entendida ésta no como lugares de encierro, sino lugares de juego en la ciudad que consolidan redes en los territorios que acogen, aprecian, valoran a las infancias como parte esencial que conquista y construye el territorio todos los días. Se hace necesario agudizar la mirada frente a lo que la infancia está construyendo en un territorio hostil como Soacha, para pensar la política pública, los planes de gobierno, los sistemas de urbanización y en general, la convivencia.

En el territorio se recrea la cultura y con ello la construcción de sujeto social colectivo. Así lo evidencian los niños y niñas por ejemplo, en la perspectiva de género cuando dibujan el vestuario, los juguetes, sus héroes o heroínas, sus preferencias y juegos.

Elaborado por:	Ibáñez Pacheco, Martha Janeth; Mendoza Mayorga, Mildrey.
Revisado por:	Osorio Correa, Esperanza

Fecha de elaboración del Resumen:	22	07	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. ANTECEDENTES	16
2. OBJETIVOS	20
2.1. General	20
2.2 Específicos.....	20
3. JUSTIFICACIÓN	21
4. ¿DESDE DÓNDE NOS PENSAMOS LA INVESTIGACIÓN? – A propósito del marco referencial	27
4.1. INFANCIAS: UNA PERSPECTVA HISTÓRICO -SOCIAL	28
4.2. REPRESENTACIÓN GRÁFICA:	42
4.3. APROPIACIÓN DE TERRITORIO	52
4.4. LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO SOCIAL.....	63
5. METODOLOGÍA.....	74
5.1. NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES	75
5.2. EL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	76
5.3. CRITERIOS PARA EL PROCESO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN	82
6. CATEGORÍAS EMERGENTES	94

6.3.1. EL CUERPO. UN MICRO TERRITORIO CONSTITUTIVO DEL TERRITORIO SOACHA.....	95
6.3.2. EL RECORRIDO, EL ANDAR.	98
6.3.3. EL JUEGO UN MICROTERRITORIO DE APROPIACIÓN	103
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	105
7.1 RECOMENDACIONES	107
REFERENCIAS	111

TABLA DE ILUSTRACIONES, CUADROS Y GRÁFICAS

(Dibujo7 fase 1)	14
(Dibujo 21 fase 2)	25
(Dibujo 12 fase 1)	25
(Dibujo 14 fase1)	39
(Dibujo 34 fase2)	40
(Dibujo3fase1)	42
(Dibujo26fase2)	43
(Dibujo 19 fase2)	44
(Dibujo25fase2)	45
(Dibujo27fase2)	46
(Dibujo29fase2)	47
(Dibujo16fase2)	49
(Dibujo6fase2)	53
(Dibujo4 fase1)	55
(Dibujo5fase2)	58
El territorio y los adolescentes	60
(Dibujo20fase2)	66
(Dibujo31fase2)	70
(Dibujo15fase1)	72
(Dibujo19fase1)	73

Cuadro. Matriz de análisis dibujos fase 1	83
(Dibujo12fase2)	87
Cuadro 2. Matriz Análisis descriptivo de dibujos fase 2	88
Gráfica 1. Categorías Emergentes	94
(Dibujo34fase2)	96
(Dibujo8fase2)	97
(Dibujo15fase2)	98
(Dibujo9fase2)	100
(Dibujo24fase2)	101
(Dibujo27fase2)	102
(Dibujo4fase2) y (Dibujo13fase2)	104
(Dibujo17fase2) y (Dibujo10fase2)	104

INTRODUCCIÓN

Soacha, Cundinamarca, es el lugar que nos convoca. Los niños y las niñas son los que nos inspiran, la relación de este territorio y este público es el que nos motiva a plantear el presente estudio. Los territorios se construyen para ser vividos por todos y en particular para los niños y niñas; si ellos pueden habitar en libertad y autonomía es porque estos, los territorios, son por sí mismos espacios para la convivencia, el aprendizaje, la interacción y el diálogo permanente. Podríamos decir que estamos inmersos en un ambiente propicio para los niños y niñas, en un ambiente que los acoge y los reconoce como sujetos participantes.

En tanto los territorios se sigan configurando como espacios de riesgo y sean hostiles para los niños y las niñas, se tendrán que seguir haciendo esfuerzos para transformar las maneras de relacionarnos, de darle sentido al lugar que habitamos, de valorar la importancia del otro y la necesidad de trabajar colaborativamente, porque si los lugares son agresivos para los niños y las niñas lo son también para cualquier habitante.

Por lo anterior, quisimos acercarnos a la manera como un grupo de los niños y niñas se apropia de su territorio, y en ese sentido, de qué manera se refleja en los dibujos y cómo expresa allí, las relaciones que establece, a quiénes involucra, qué lugares describe como representativos en su cotidianidad, qué objetos los acompañan, qué acciones realiza. Pero, también, aquello que reclaman a través de sus fantasías; estas son en nuestro caso, las demandas que los niños y niñas le hacen al territorio para sentirse felices, para fugarse y entregarse a lo que les produce placer, pero a la vez ansiedad. Hay dibujos de canchas de fútbol; en algunas de ellas

están solos, aparentemente y en otras están acompañados, en relación con el juego y por tanto con el otro.

El territorio es unas veces afuera y otras adentro de sus casas, otras en espacios abiertos y cerrados, pero casi siempre en compañía de sus mascotas las que obligan a moverse, por eso están activos en el dibujo; hay emociones, olores que incomodan, añoranzas, espacios rurales que se combinan con urbanos (Dibujo7fase1); en el recorrido capturado se sueñan con héroes, con doctores, se transita en carros, motos, bicicletas y busetas; también hay flores, pájaros, mariposas, los que intuimos, se añoran, hacen parte del dibujo por deseo, (Del Río & Alvarez, 2007,p. 50) porque en realidad no se encuentran en el barrio, en el territorio Soacha.



(Dibujo7 fase 1)

Por consiguiente, reconocemos que los niños y niñas, a propósito de su interacción con el territorio, constituyen subjetividades en tanto se relacionan con los espacios, con los demás, con las situaciones vividas, están en un permanente aprendizaje; nos motiva lo que Eduardo Bustelo propone con relación a la infancia (2007, p. 3-5) como etapa de la vida que se puede expandir, modificar, actuar en libertad, que está dispuesta al autoaprendizaje y que en libertad se constituye como sujeto social.

Los dibujos nos permiten ver la subjetividad expresada en sus deseos de tener espacios para estar en relación armoniosa con los demás y con el espacio mismo. Las preguntas que surgen entonces son: ¿Se busca construir un territorio que brinde estas posibilidades? ¿Es Soacha un territorio que permite eso que recrean los niños en sus dibujos como lugares posibles? ¿Cómo se proyecta Soacha para ofrecerse como territorio en el que el niño y la niña pueden ser y estar? Si bien estas no son nuestras preguntas de investigación, nuestro análisis nos deja ver que es imperativo avanzar en la construcción de un territorio con y para los niños y niñas. No es posible seguir construyendo prácticas cotidianas que le impidan a la infancia ser y estar plenamente en el mundo, concibiéndola como actores, que poseen los adultos. (Bustelo, 2007).

1. ANTECEDENTES

Esta investigación surge de acercarnos a dos experiencias investigativas en las que los niños y las niñas son consultados de manera sistemática e intencionada para la definición de lineamientos de políticas públicas.

La primera de ellas tiene que ver con una pesquisa financiada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, a través de un grupo de 11 profesionales quienes realizaron en el 2013 un estudio sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de derechos (IDEP, 2013), y en la que participaron activamente niños, niñas (no de primera infancia) y jóvenes de cuatro localidades de Bogotá y en la que se buscó “visibilizar, caracterizar y fortalecer las experiencias de redes de protección en los diferentes territorios sociales que habitan niños, niñas y adolescentes (NNA)” (p.11). Fueron diversas las herramientas para caracterizar los microterritorios identificados y que tenían una naturaleza participativa de los públicos sujeto; entre ellas se encuentran: la cartografía social, el reloj de la participación, rutas y recorridos en el territorio ciudad y en la ruralidad, el cofre viajero, herramienta de socialización de conceptos, cartografías virtuales con Google Maps. Como resultado de este proceso se propusieron herramientas pedagógicas que pueden colaborar en la construcción de territorios en los que es posible el goce de los derechos, las cuales son efectivas en tanto sean trabajadas desde el colectivo y no aisladas de la gobernanza consolidada en el territorio (p.139).

Una investigación en relación con los niños, niñas y jóvenes en el territorio y que aportó a la reflexión crítica sobre el papel de las instituciones en la construcción de un sujeto

participativo y social en permanente relación, y que desde ahí configura encuentros intersubjetivos, que a su vez da elementos para reconfigurar el propio territorio.

La otra experiencia que consolidó el punto de partida para el desarrollo de este proceso de investigación fue el desarrollado por la Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación -Funlibre, entidad contratada por la Alcaldía de Soacha para la construcción de los lineamientos de política de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia, en el municipio de Soacha. Para el diseño de estos lineamientos se realizó un diagnóstico participativo comunitario, en el que se involucró activamente a niños y niñas (también de primera infancia), jóvenes, docentes, cuidadores, personal de Centros de Desarrollo Infantil – CDI y representantes de instituciones que trabajan con primera infancia, adolescencia y familia en el municipio. Como resultado de todo este ejercicio de contextualización, se definen lineamientos de política, que como los explicitan en el documento de Funlibre:

...no solo se trata de hablar de corresponsabilidad o de derechos y deberes; se trata de crear espacios de igualdad donde se reconoce a los otros y las otras en su diversidad e integralidad, se trata de construcción de sujetos con capacidades y potencialidades humanas complejas, que en la medida que avancen en su propia construcción, también tendrán las condiciones para asumir en la práctica cotidiana dicha corresponsabilidad. (2014, p. 168)

Conocer de manera cercana el anterior proceso, fortaleció nuestro interés por llevar a cabo un ejercicio de investigación que aportara a la comprensión de las relaciones de los niños y las niñas con su territorio, en la medida que contábamos con dibujos que ellos mismos habían elaborado a propósito de la reflexión que se había hecho con ellos en relación a los derechos de la infancia. Acercarnos a dicho material suscitó en nosotras preguntas sobre cómo los niños y niñas viven su territorio y cómo estas piezas gráficas revelaban algunos datos al respecto.

Queremos con el presente ejercicio investigativo reconocer a los niños y a las niñas como actores presentes y válidos dentro del territorio, que se valore lo que piensan de este y sus maneras de habitarlo, problematizar las prácticas cotidianas con relación a las propuestas de desarrollo económico que menosprecian los espacios de encuentro y que boga por la no interacción de los individuos. Soacha ha venido sufriendo en los últimos años una ampliación geográfica donde es necesario apostarle a ejercicios reflexivos que amplíen las miradas sobre el rol de los niños y niñas en el territorio, a través del dibujo; esperamos que los niños y niñas nos den pistas sobre esto.

1.1.PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

La Maestría en Desarrollo Educativo y Social ofreció a nuestro proceso de formación cuatro líneas de investigación. Las escogidas por nosotras, de acuerdo a nuestros intereses profesionales y personales fueron: “Niñez” y “Desarrollo Social y Comunitario”. Respectivamente, estos dos intereses se fueron cruzando, por un lado la infancia en relación con el territorio, y por otro el desarrollo comunitario con la apropiación del territorio. Por lo anterior, se fue consolidando nuestro deseo de contribuir al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales en un territorio determinado, Soacha en este caso puntual, y la resignificación y valoración que estamos llamados a hacer a los espacios que habitamos y las relaciones que establecemos.

Soacha, es un municipio en expansión. La revisión de cifras poblacionales llevado a cabo por Funlibre, en el marco del diseño de los lineamientos de política en Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia, pone en evidencia la inexactitud de los datos que determinan cuanta población habita este territorio. Entre las entidades de gobierno no existen cifras unificadas. Lo cierto es que el crecimiento demográfico de Soacha no está controlado (Funlibre, 2014, p. 14). Se suma a esta realidad lo expuesto por Andrea Bibiana Reyes-Guarnizo, quien en su estudio afirma:

...que uno de los mayores problemas del municipio se relaciona con la falta de identidad territorial, situación dada justamente por la diversidad cultural en una espacialidad tan diversa, con una morfología urbana fragmentada y desarticulada, sin vínculos, y con la ausencia de referentes a la historia causada por el acelerado crecimiento que ha difuminado en el tiempo sus tradiciones históricas. (2014, p. 5).

Soacha es un municipio que posee altos índices de migración lo que convierte al 21% de población nativa (Reyes-Guarnizo, 2014, p. 3) en receptora, que aprende permanentemente a convivir con los nuevos habitantes, con las diversas culturas y costumbres, acuñando las reflexiones de Mielles y García (2010). Esto impone un reto con relación a la infancia y sus maneras de estar en el territorio. En los dibujos observados es posible identificar que el territorio es confuso y que requiere ser enriquecido por los recuerdos de otra ciudades a las que pertenecieron sus nuevo moradores; traemos a colación la expresión de Luis Felipe, uno de los niños participantes de este estudio y quien en uno de sus diálogos frente a su representación gráfica afirmó: “Yo quiero volver al Caquetá, a ver al gato de monte”. Soacha como centro urbano tiene un gran reto: consolidar acciones para que sus habitantes, los niños y niñas, la valoren y decidan hacer apuestas para consolidarla como el territorio en que se está a gusto, se puede jugar.

Nuestra pregunta de investigación es, entonces:

¿Cómo influye la apropiación que hacen los niños y niñas del territorio Soacha, en su configuración como sujeto social?

2. OBJETIVOS

2.1. General

2.1.1. Reconocer las formas de apropiación de territorio de Soacha que elaboran los niños y las niñas de 4 a 7 años y que los constituyen como sujetos sociales.

2.2 Específicos

2.2.1 Caracterizar las representaciones gráficas hechas por los niños y niñas de 4 a 7 años en relación con el territorio para develar sus acciones, como sujeto social.

2.2.2 Evidenciar cómo los niños y niñas se relacionan con el territorio para proponer posibles reconfiguraciones de los espacios para la infancia en Soacha.

3. JUSTIFICACIÓN

Las características de Soacha están determinadas por su ubicación geográfica. Por ser un municipio aledaño a la capital del país, se consolidó históricamente como centro industrial; sin embargo esto también forzó a expandir sus fuentes principales de empleo y generación de ingresos, trasladando su fuerza productiva hacia otros municipios aledaños, lo que hace que algunos de sus habitantes, o los que trabajaban en estas empresas, tengan que recorrer grandes distancias en medio de un tráfico caótico para trasladarse a espacios de producción cercanos; igualmente, en algunos casos, Soacha ha intensificado la industria de producción de minerales para la construcción, lo que genera altos niveles de contaminación ambiental y la explotación de sus suelos de manera indiscriminada; sus comunas y corregimientos se construyen desde asentamientos ocupados a la fuerza o con planes de vivienda que hacen que crezca el número de habitantes de manera acelerada.

En este sentido, Soacha se convierte para algunos en ciudad dormitorio, pues los lugares de trabajo de los adultos están en Bogotá, y por ello es un municipio conurbano, donde sus pobladores viven en casas o apartamentos pero sus actividades tanto comerciales como de servicios están en la capital. Por otro lado, las dinámicas de urbanización acelerada, han dado lugar a espacios ocupados sin mayor planificación y con un aumento demográfico que pone en riesgo la estructura medioambiental y la calidad de vida de los pobladores soachunos.

En el trabajo realizado por Funlibre en el año 2014 dentro del marco del contrato con la alcaldía, se encontró que entre otros aspectos, en los últimos 40 o 50 años, la expansión de Bogotá es un determinante que ha afectado de manera negativa en muchos casos, la calidad de

vida de la población que habita en zonas aledañas, entre las que se encuentra Soacha. La urbanización hacia las zonas de la sabana y la expansión han hecho de Soacha una zona periférica de gran crecimiento; “la tasa de crecimiento poblacional intercensal entre 1993 y 2005 fue del 4,56%, superior a la media nacional y a la de Bogotá”, según el Plan de Desarrollo Local Soacha, 2008 – 2011 (como se cita en Funlibre, 2014, p. 19), aunque trabajos académicos aseguran que desde 1985 el porcentaje de crecimiento ha estado alrededor del 10%, lo que indica que la población está entre los 800.000 y las 1’000.000 de personas, de acuerdo a Dureau y Hoyos (como se cita en Funlibre, 2014). Ratifica esta proyección, lo registrado por el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales, (Sisben) que afirman que el número de viviendas urbanas es de 324.615 y rurales de 2.743, con una tasa de hacinamiento del 19,6%, y un promedio de habitantes por vivienda de 3 a 4 personas o más, es decir, 973.845 habitantes en la zona urbana y 8.229 en la zona rural, acercándose al millón de habitantes (Funlibre, 2014, p. 22) y cuya infraestructura municipal y de servicios está en relación con 500.000 habitantes, lo cual afecta el uso del espacio, la prestación de los servicios, la cobertura educativa, entre otras.

Son muchos los determinantes que hacen de Soacha un territorio en riesgo y en permanente transformación. Sus cambios obedecen a procesos de crecimiento demográfico, la afluencia de personas en condición de desplazamiento que llegan allí por referencias de otros o por bajos costos en la vivienda y el acceso a servicios públicos; los asentamientos ilegales en zonas de riesgo, la promoción de planes de vivienda de urbanizadoras como Provivienda, que no miden la ocupación del territorio en términos de desarrollo humano, sino con el interés de ofertar vivienda propia, sin mayores condiciones respecto al espacio público, a zonas de recreación, de

tránsito libre de personas, de lugares comunes de encuentro, de prestación adecuada de servicios públicos y sin obedecer a consultas previas de orden local que indaguen sobre la cobertura e infraestructura adecuada y digna para sus habitantes.

Estas y otras circunstancias se vuelven condicionamientos del uso y la apropiación del territorio por parte de sus habitantes; los adultos construyen mecanismos para sobrevivir en medio de la adversidad y pocas veces, por las afugias, se preguntan por las condiciones de los niños y niñas, los ámbitos de desarrollo, los espacios segmentados y de segregación que impone el proceso de urbanización acelerado, lo que obliga a las personas a separarse afectivamente del espacio que ocupan y construir lógicas de relación distantes y fragmentadas, con escenarios encerrados, de rechazo por el territorio, en el que fluye la vida de la emergencia. Los habitantes buscan sobrevivir en medio de la escasez y el territorio se vuelve pugna.

Pero ... ¿y los niños y niñas en dónde quedan? ¿Qué hacen en medio de este mar de gente, incertidumbres e individualidades? ¿Cómo construyen relaciones con su cuerpo, con el espacio, con el otro? Si el espacio es tan escaso y se reduce a la casa y a la escuela, la que también brinda pocas posibilidades de movimiento, por las limitaciones de su infraestructura física ¿cómo hacen los niños y la niñas para habitar el territorio? ¿cómo se lo apropian?

En los dibujos los niños y niñas nos dan respuestas. Al respecto, Deleuze y Guattari, citados por Costa y Bandeira (2012, p. 2) nos dicen que como la vida está segmentada los hombres han trazado líneas divisorias que indican los estratos sociales, las diferencias económicas, sociales, afectivas, determinando institucionalidades, maneras de habitar la ciudad

que entrecorta y delimita los espacios en públicos y privados, condicionando nuestras acciones cotidianas, porque algunos de estos se convierten en prohibidos y otros únicamente son zonas de tránsito; así se va configurando la vida cotidiana.

Estas zonas divisorias reales e imaginarias, los niños y niñas las perciben. En ellas transitan y las representan gráficamente como lo que son: cuadros, cuadrículas, juntos y en interacción, sin mucho espacio para el tránsito de humanos, a la manera de planos y laberintos de entradas y salidas. Es eso lo que dibuja María Paula, una niña de 6 años del colegio Antonio Nariño de Soacha, (Dibujo 21 fase 2) cuando le pedimos que nos cuente lo que ve en el recorrido de su casa al colegio. Ella habilmente elabora este esquema, si se puede llamar así, un cúmulo de casas y edificios que en otras circunstancias podría ir acompañada de soles, lunas o flores pero que en concordancia con su memoria responden a su realidad próxima, a los recuerdos de su cotidianidad, del transitar diario del barrio en que vive. Esa cuadrícula se interioriza tanto que es extraño pensar el territorio de otra manera; no hay lugar para el espacio vacío, el espacio de los trazos de los que dan cuenta los muchos objetos que ocupan y que también se sienten en el ruido, el olor, los acompañantes.

De la misma manera el dibujo de Tatiana, (Dibujo 12 fase 1) una niña de 5 años, ofrece muchos trazos que denotan ocupación de los lugares, personas, cosas, animales. Es un territorio aparentemente caótico, pero no; los trazos denotan ocupación, actividad, movimiento, están relacionados con la edad; esta representación gráfica obedece a como ven lo que les rodea y forma parte de su cotidianidad.



(Dibujo 21 fase 2)



(Dibujo 12 fase 1)

Esta posibilidad que nos dimos para acercarnos a los niños y niñas y a sus representaciones gráficas con relación al territorio, nos convence de que es necesario ahora trabajar por la reconfiguración del barrio, la comuna, el corregimiento, la esquina, la cuadra, el colegio, la casa, como espacios para ser habitados y vividos por los niños y las niñas en relación con otros.

Los niños y las niñas nos dicen a través de sus representaciones gráficas, sus dibujos, que ellos quieren habitar (jugar, recorrer, compartir) su territorio; nosotras, a través de los distintos referentes conceptuales y la experiencia que hemos tenido con ellos en Soacha, queremos reflexionar y hacer un llamado de atención sobre las condiciones con las que se están construyendo esos territorios vividos por los niños y niñas, dado que no les están ofreciendo las posibilidades de ser colectivos, participativos, creativos y comprometidos con la ciudad; el encierro está coartando esta posibilidad, enmascarado por el cuidado y la protección. Motivadas por Francesco Tonucci, pensamos en la posibilidad de proponer acciones cotidianas que conquisten paulatinamente el afuera (1996).

4. ¿DESDE DÓNDE NOS PENSAMOS LA INVESTIGACIÓN? – A PROPÓSITO DEL MARCO REFERENCIAL

Tanto el problema como la justificación de esta investigación emergen de nuestra relación con el territorio Soacha y de lo que los mismos niños y niñas nos “dijeron” en sus dibujos o en la interacción con ellos y ellas.

Es por esto que no partimos de un marco teórico que nos impone los límites, sino más bien referentes que nos permiten colocarnos frente al problema y en nuestra relación con los niños y las niñas por una parte. Le damos un lugar a la teoría, pero en diálogo directo con las narraciones de los niños y las niñas en las representaciones gráficas.

De acuerdo a este punto de partida, donde la teoría entra en diálogo en el ejercicio hermenéutico, en este aparte hacemos una contextualización histórica de la construcción de la categoría de infancia, porque consideramos que ello nos permite dar cuenta desde algunos referentes del lugar que el niño y la niña le dan al espacio público y sus procesos de apropiación. En este sentido consideramos que los gráficos nos dan pistas para esta construcción de la infancia en el municipio de Soacha.

En segundo lugar, revisamos algunos autores que nos dan luces para construir una mirada desde la cual abordar la interpretación de los dibujos, para comprender lo que los niños y las niñas nos dicen acerca de la apropiación del territorio.

4.1. INFANCIAS: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO -SOCIAL

Para el abordaje de los temas que atañen a la infancia y en este caso la indagación sobre los procesos de construcción y apropiación de territorio que elaboran de manera permanente los niños y niñas en la cotidianidad, es preciso comprender sus significantes en medio de procesos sociales, históricos, culturales, en los que ellos están creciendo. Por ello se plantea un panorama que deje ver de qué manera la construcción de sujeto infantil no se da en el vacío, sino que hay una serie de símbolos, signos, comprensiones de mundo que no solo los adultos definen o reconocen en la infancia, sino que son los mismos niños y niñas con sus manifestaciones los que intentan, a pesar de esas concepciones, construir sus propias formas de apropiación, unas reconocidas por las disciplinas del conocimiento y otras no, puesto que se vuelven sujetos de intervención más que de investigación.

En el caso de esta investigación, es preciso hacer un vínculo entre la noción de infancia que se construye con relación al lugar que habita, la cultura, la historia, las significaciones que los adultos hacen de la infancia y las manifestaciones del territorio que los niños y niñas muestran y que en nuestro caso pretende reconocerse a través de los dibujos que hacen, unas veces muy alejados de la “realidad” de los adultos y otros en cambio, se perciben tan realistas que sorprenden.

De otro lado, es preciso reconocer que los discursos y prácticas que se construyen alrededor de la infancia corresponden a perspectivas tanto sociales como históricas que a su vez devienen en disciplinas del conocimiento alrededor de la infancia, políticas de orden global y local, pedagogización de la infancia, sujeto de derechos, sujeto de consumo, entre otras. Por ello, su abordaje conceptual pretende una comprensión desde la configuración del discurso de la infancia, como campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu (2010, p.48) quien reconoce que la historia de cada persona está determinada por lo social y a la vez por las acciones individuales como estructuras objetivas, llamadas campo objetivo, en el que personas e individuos juegan y apuestan según unas disposiciones propias, que son las formas de ser y hacer, adquiridas en los cuerpos e instituciones a las que el autor llama hábitos, con las que igualmente el individuo juega y lo hace cotidiano y dispuesto para el juego con sus propias dotaciones de hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes propias del juego, de lo que está en juego. (2010, p. 87)

Comprender que los niños y niñas han suscitado reflexiones importantes con relación a su lugar en el mundo, en tanto han consolidado unas disposiciones de ser y hacer con relación a los adultos y los dispositivos culturales, nos obliga a activar la conciencia del devenir histórico de la infancia. Abordar esta perspectiva es acercarse a sus enunciados y representaciones gráficas en clave de aprendizaje y descubrimiento y no de análisis y evaluación.

De esta manera, si se piensa la construcción discursiva de la infancia como campo histórico social, es posible reconocer en el campo mismo, fuerzas que pugnan al sujeto infantil y que han buscado controlar y a la vez proteger y potenciar. Son muchos los verbos que en

consonancia con el desarrollo, se conjugan para justificar acciones en el campo de la infancia, pero el hecho de que sea una categoría histórica la que debele como concepto a la infancia, la hace reconocer igualmente móvil y cambiante. Así, la categoría de infancia como sujeto social, histórico y cultural, es parte de una reflexión que se viene construyendo en un campo del saber sobre la infancia que intentaremos esbozar a continuación.

Uno de los trabajos más reconocidos en la perspectiva histórica de la noción de infancia es el de Philippe Ariès, (1992) quien a través de la investigación iconográfica indaga la situación de la infancia entre la edad media y la pre-modernidad de occidente donde, entre otras, muestra la invisibilidad de la infancia o cómo los niños están representados siempre entremezclados con los adultos y ayudados por madres o nodrizas que prolongan su amamantamiento hacia los tres años y los integran luego, a partir de los siete años a las actividades de los adultos. Los niños que se muestran en pinturas y esculturas en el siglo XVIII y XIX, son de cuerpos pequeños, rostros y contexturas adultas, que reflejan actitudes de mayores. Cuando se ven en grupo, son colocados por orden de estatura y sus rostros y ropajes son de adultos, lo mismo que los cuerpos que se exhiben al desnudo, reflejan musculatura de adulto.

En la edad media, la infancia es una imagen pasajera puesto que “no es digna de ser recordada”; hay una fluctuación entre altos índices de natalidad y de mortalidad a la vez, dadas las condiciones de salubridad que ponía en riesgo la supervivencia; en palabras de Aries, “la gente no podía apearse demasiado a lo que se consideraba como un eventual desecho.” (Ariès, 1992), La imagen de niño que se instaura por mucho tiempo (S XVII, XVIII), está relacionada directamente con el ícono religioso de Jesús y la Virgen María, en escenas que corresponden a la

vida cotidiana y que tienen la intencionalidad de introducir a la mujer como dadora de vida, abnegada, vinculada con el parto y el nacimiento.

Para principios de la era moderna, en cambio, la principal preocupación es la educación y con ella su institucionalización de tal manera que los intereses van cambiando durante los siglos XV, XVI y XVII, por la influencia directa de la iglesia y su necesidad moralizante, sustentada en la formación de “hombres de bien”, sin que se visibilice al niño y la niña en su condición infantil particular. Este interés marca el ejercicio educativo que lidera la iglesia durante mucho tiempo; se posiciona de la educación por ser entre otras, el escenario propicio para buscar adeptos y conducir voluntades con preceptos sobre el bien y el mal según los intereses que priman en ese momento. Así, en los siglos XVIII y XIX, no es solamente la educación la que se ocupa de la infancia, sino disciplinas como la pediatría, la psicología, el psicoanálisis, que irrumpen en este escenario para un abordaje de lo que se llamaban los problemas de la infancia. En palabras de Aries, es una sociedad obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia (1999), lo que deja ver la influencia de las disciplinas del conocimiento en la instauración de prácticas de cuidado y protección, es decir, hábitos que se constituyen en prácticas de cuidado y salubridad imperantes.

De esta manera, la escuela se encarga de distanciar al niño del adulto y lo encierra en institutos, hospicios; en los siglos XVIII y XIX se establecen los internados que los privan de la libertad de elegir, de moverse, de jugar y disfrutar del espacio público; se tensionan las relaciones institucionales frente al cómo asumir la crianza y la educación de los niños y niñas.

Por ello, se instaura la idea de seres indomables, necios, que infringen las leyes y para lo cual sólo existe el látigo, la corrección, la condena.

No es pues, según el autor, que hubiese una mirada a la infancia exclusivamente; es más bien, que la infancia está en la vida cotidiana, acompaña al adulto en lo que hace y la iconografía lo que refleja es diversión, juego, de donde surge la definición de infancia pintoresca, graciosa, juguetona, mientras que en la escuela, es el niño y la niña sentada frente al profesor y el tablero; es pues éste el cuadro que prevalece en la modernidad y cuya característica permanente es la de separación del mundo del niño con el mundo del adulto. A la manera de María Victoria Piedrahita,

... la novedad de la obra de Aries consistió, entonces, en desarrollar una historia de la evolución de las diversas actitudes mentales de la familia hacia los niños. Lo que Aries examina es la “historia tácita” de los sentimientos presentes en la cotidianeidad del pasado. Según el historiador francés (1986), se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, “libre”, en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas “educativos” que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela. (2003, p. 28-29)

Así, la modernidad emerge con una representación de infancia sujeta a la institucionalidad, con un interés de adoctrinamiento y por ello, se le juzga, se le exige, se le castiga y hasta se ignora por momentos. Son entonces las disciplinas como la biología y la psicología las que se encargan de definirla, centran su interés en un desarrollo por etapas que orientan tanto a la escuela como a la familia en la educación; por ello, se concibe a la infancia de

principios del siglo XX, como carente, débil, vacía. Esto marca igualmente los habitus en el terreno privado de la cotidianidad de la familia y hace que sus prácticas se orienten principalmente en la protección y el cuidado de la salud. Lo mismo que para la educación, el interés central es el futuro.

Para el siglo XX, la noción de infancia depende igualmente de intereses políticos, económicos y sociales locales y globales. Así lo expresan Noguera y Marín (2007) al analizar la categoría de infancia como un campo discursivo que se configura como campo conceptual, toda vez que la soportan disciplinas como objeto de conocimiento, no solamente en el plano del desarrollo biológico, sino en la perspectiva institucional, reconociéndola como una categoría para nada previsible y permanente. Para sustentar este campo discursivo, Noguera y Marín citan autores como Ariès, P; Buckingham, D; Cunningham H, entre otros, y lo plantean como “ruta discursiva de la infancia”, que muestran discursos en pugna frente a la criminalidad, la sexualidad, el trabajo y la educación de la infancia, que una vez reconocidos, son objeto de políticas públicas, prácticas y representaciones sociales que soportan acciones de carácter moral, social, político y religioso, es decir, se constituyen en habitus que a la vez se asumen como leyes y prácticas en la institucionalidad familiar y escolar.

Para el caso de la educación institucionalizada, Marín y Noguera refieren que la escuela se posiciona en el siglo XX desde una necesidad de separar la vida infantil y la vida adulta y se fortalece la idea de la escuela pública con el movimiento de Escuela Nueva de principios del siglo XX. Es pues ésta una noción de infancia respaldada por disciplinas como la psicología y la pedagogía, donde prima la necesidad de protección y cuidado de niño y niña incapaz, y se

promueve la noción de «la tierna semilla», «el futuro de la nación», y da lugar a una valorización de la infancia como desarrollo evolutivo, con urgentes necesidades de escolarización y hacia una noción de infancia homogénea. Luego de la II guerra mundial, surge la categoría de infancia como sujeto de derechos, como medida que busca proteger a los niños y niñas de adultos que los silencian y no les dan reconocimiento ni participación; aun así, es una noción de niño incompleto al que hay que proteger, cuidar, guiar, orientar, mostrar el camino.

De otro lado, Noguera y Marín (2007), citando a Ariès y Meirieu fiel oponente a Postman en su postura de la muerte de la infancia, plantean que ésta es esencialmente una construcción social presionada por las transformaciones contemporáneas, derivadas de las industrias de la comunicación y la tecnología, igualmente, Kincheloe y Steinberg (citados por Noguera & Marín, 2007) quienes reconocen que los niños y las niñas contemporáneos acceden e interactúan con estas otras formas comunicativas que los constituyen como nuevos sujetos entre lo virtual y lo humano, con artefactos culturales que son responsables de nuevas construcciones sociales de la infancia. Pero estos “artefactos” son parte de la industria comercial y están provistos de discursos ideológicos con intereses particulares que inducen al consumo como estructura cultural (Girox, 2006).

Este es pues un nuevo elemento del campo de la infancia que tensiona los discursos y prácticas, y entra a formar parte de la socialización de la infancia manifiesta en las nuevas construcciones sociales que por momentos podría decirse, conflictúan las relaciones de la infancia con la vida de los adultos, pues estos los asumen con elementos un tanto incipientes, en su comprensión y abordaje.

En este sentido, Bustelo (2007) hace una reflexión filosófica y política de las prácticas y discursos que circulan de manera implícita y explícita alrededor de la categoría infancia, marcada por un capitalismo reinante que ha visto a los niños y niñas como sus potenciales y fieles consumidores. Es una categoría que aborda desde un enfoque de biopolítica, cuyo concepto retoma de Foucault y Agamben, para mostrar el dominio de los cuerpos infantiles y la construcción de subjetividades mediadas por el poder que se ejerce desde la hegemonía de los discursos, que se filtran en la formación social y cultural, tendientes a la necesidad de individualizar a los sujetos y separarlos en su vida pública y privada; de esta manera, va desapareciendo la necesidad de formas comunicativas con otros sujetos reales, constriñendo la posibilidad de la colectividad necesaria para la formación de ciudadanía y con ello, evitar procesos de emancipación de los sujetos en colectivo.

4.1.1. TEORÍAS DEL DIBUJO INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LA PERSPECTIVA HISTÓRICO, SOCIAL DE LA INFANCIA

Con la visibilización de la infancia empiezan a ser visibles también sus dibujos. Hacia los años 20, influenciada por la Ilustración, se fortalece la escuela como lugar de saber y de adoctrinamiento; el interés se centró en la formación del sentido estético y posteriormente con relación a la riqueza plástica: la semántica y proyectiva (Sainz Martín, 2002).

Con relación al dibujo como arte que desarrolla el sentido estético, Sainz hace una agrupación idiomática y de escuelas: francesa, inglesa y alemana, cuyos exponentes mas

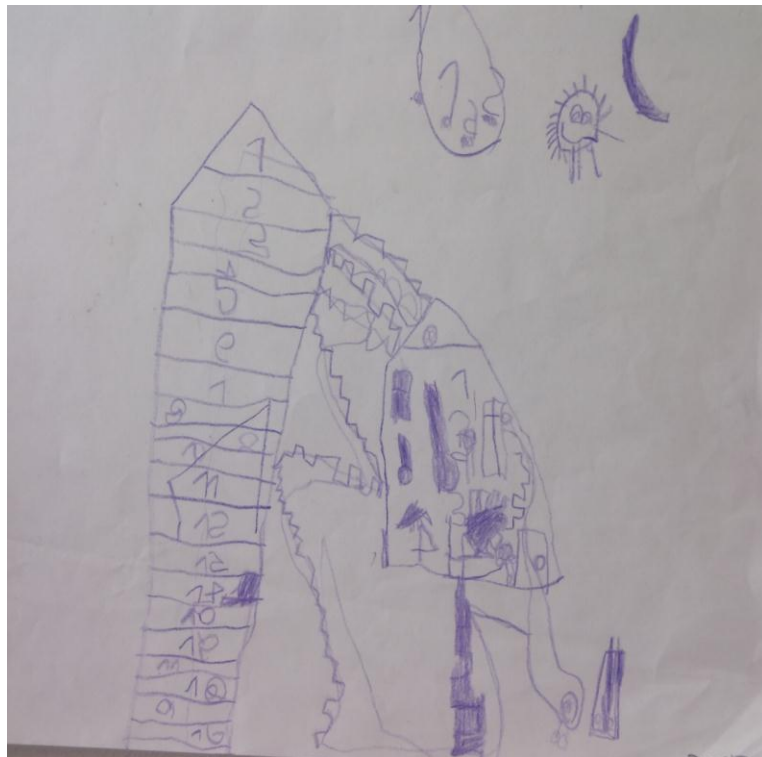
destacados son: Lowenfeld (1945), Britain (1978), Read (1982), Kellogg (1979), Goodnow (1979), Eisner (1995). Por otro lado, existe el enfoque psicológico plenamente difundido y en atención a todo el movimiento del estudio de la infancia en el plano del desarrollo evolutivo, en donde por ejemplo Piaget, basa su teoría a partir de los análisis del dibujo que hace George Henri Luquet y con ello sustenta su teoría del desarrollo evolutivo. Por otro lado, en el campo del análisis psicológico se encuentran entre otros a Goodenough (1926), Machover (1949), Koppitz (1993) (citados por Sainz Martín, 2002).

Dentro de estas corrientes, la que más se ha tenido en cuenta y que ha cobrado mayor valor en el ámbito disciplinar y educativo es la del desarrollo evolutivo, puesto que sustentan otras teorías que van en esa misma línea. George Henri Luquet, (1913), citado por Sainz Martin (2002), por ejemplo, en la década de los 20, tiene un interés de formar artistas o desarrollar el sentido estético; le atraen los garabatos hechos por los niños casi de manera espontánea; entonces establece, luego de dedicar tiempo a acompañar estos procesos, cuatro etapas en el dibujo infantil: Realismo fortuito o involuntario, que corresponde a trazos involuntarios que obedecen más a desarrollos motores sin que en realidad guarden similitud con objetos o el interés del niño; Realismo fallido, que se refiere a cuando el niño y la niña se propone acercarse a los objetos que ven e intentan dibujarlos buscando similitudes; Realismo intelectual, que es cuando el niño y la niña es consciente del acercamiento que a través del dibujo hace hacia el objeto real y tiene una intención clara de acercarse a este; por ello se centra en los detalles y busca una armonía en el conjunto del dibujo; y Realismo visual, que utiliza la perspectiva en un intento por dibujar como es el adulto o acercarse más a la realidad.

Por otro lado, Lowenfeld (1961) plantea el desarrollo del dibujo en el niño a partir de unas etapas que no es posible precisar, pero que si se las vincula con el desarrollo evolutivo obedece a procesos imaginativos y de pensamiento. Entre estas etapas, se encuentra una primera que es la del garabateo o garabato (p.54, 55) que se presenta de los 2 a los 4 años, cuando el niño comienza a dibujar objetos que se asemejan a la realidad o que son reconocibles para los otros. El garabato se convierte en el mecanismo como el niño y la niña desarrolla su proceso imaginativo y motor, hace un juego con los colores y explora formas y trazos de manera “desordenada”.

Estos trazos igualmente pasan por estadios reconocidos por el autor como desordenados, que posteriormente se van organizando y tienden a extenderse hacia una segunda etapa denominada, preesquemática, “donde el niño hace sus primeros intentos de representación” y comprende aproximadamente de 4 a 7 años, con una clara relación entre lo que dibuja y la realidad que percibe y ve, es por ello que los niños sienten una gran ansiedad por explicar lo que hacen en sus dibujos. Esto igualmente se debe a que su desarrollo biológico y de pensamiento ha alcanzado otros niveles capaces de vincular a los otros dentro de la comprensión de mundo que va construyendo y, además, sus niveles de percepción son muy altos respecto a los objetos y los ambientes que están a su alrededor: captan detalles especialmente de aquello que les va interesando. Lowenfeld afirma que generalmente los dibujos de los niños y niñas en esta edad tienen la predominancia de la figura humana, compuesta por cabeza y pies, es por ello que en esta fase es posible reconocer cosas de la vida del niño y la niña. En lo que dibuja predomina el uso de los colores cercanos a la realidad, un poco más que en la fase anterior, porque además el tiempo que le dedica al color y a los detalles es mucho mayor; esto se constituye en una

condición para la aparición de la fase siguiente que es la esquemática, en la que la prevalencia definitiva es la figura humana; el niño y la niña son más críticos con relación a lo que dibujan, hay una relación de espacialidad, color y objeto que por lo general, lo lleva al uso total de la hoja. Se da según este autor entre los 7 y 9 años y en ella hay un principio de realismo para el paso de los 9 a los 11 años donde los dibujos tienen un plano de base y en la figura humana, con un énfasis en los detalles de la ropa. Entre los 11 y los 13 años, se reconoce en el autor elseudorealismo puesto que entran en los dibujos las dimensiones tridimensionales y estas son base para el trabajo de luces y sombras en perspectiva, da predominancia al uso del color como elemento expresivo e intenta dar significados meramente subjetivos a lo que hace. La siguiente fase del dibujo infantil la denomina esquemática y se caracteriza especialmente porque explora en el uso de las sombras, de las luces, hay ya un concepto en perspectiva y tiende al desarrollo del dibujo con técnica y tiene predominancia en la exploración de significados subjetivos.



(Dibujo 14 fase1)



(Dibujo 34 fase2)

Si bien es cierto que algunos elementos planteados por los autores merecen ser tenidos en cuenta para nuestro análisis de los dibujos como representaciones gráficas que nos muestran las maneras como los niños y niñas se apropian del territorio que transitan, no es una mirada suficiente, puesto que la edad no es el determinante único en nuestro caso, sino los rasgos culturales, el juego que se muestra en los espacios, los recorridos como experiencias, los otros y otras que transitan con él en aras de hacer suyo el territorio que se habita. Esta forma de apropiación reflejada en las representaciones gráficas son las que, intuimos, configuran al sujeto social situado con otros, en un espacio que se va haciendo propio en la medida en que lo protege, lo cuida, lo acepta con su juego y sus preguntas. Es una visión de apropiación de territorio por parte de los niños y niñas, integral y no solo desde su perspectiva evolutiva de desarrollo.

Cuando hablamos de apropiación integral, nos referimos a niños y niñas que en los territorios reconocen a los sujetos en sus individualidades, pero a su vez, pueden agruparse en colectivos que preservan la vida en común en la que se entretajan relaciones posibles para el ejercicio adecuado de los derechos. Los niños y niñas se dibujan en compañía de los seres que los hacen sentir seguros, coloridos, donde ellos y ellas son más grandes que las cosas y que quienes los están cuidando. El niño se apropia en el juego, al andar, al trepar, saltar. Lo que sucede en esta apropiación, es que no siempre o casi nunca, los adultos perciben estas formas de apropiación que reflejan los niños y niñas en lo cotidiano, sino que los encierran en lugares donde no es posible por momentos esa apropiación real y constante del territorio. Isabella (Dibujo3fase1), en el dibujo siguiente, se representa rodeada de aquello que le procura y evoca juego, las palabras son escritas por su profesora en aras de clarificar el dibujo, pero su sentido de apropiación es con relación al parque y a los objetos que están en él, ella es el centro del territorio que habita y su referente es la casa.



(Dibujo3fase1)

Compartimos en este sentido la afirmación de Wallon, Cambier y Engelhart quienes expresan que:

... el dibujo infantil se ha analizado desde una perspectiva adultoide y desde una manera de actuar valorizada por el grupo social. La calidad de la producción gráfica está legitimada por una dimensión normativa y cultural; por consiguiente, el dibujo del niño es descrito en términos negativos, en términos de ausencia de parecido o de detalles... (1999, p. 8)

4.2. REPRESENTACIÓN GRÁFICA:

A partir de ahora, los dibujos, no son el instrumento, se convierten en el objeto de estudio, lo que nos permite capturar y develar el pensamiento del niño y la niña, respecto a su territorio. La hoja en blanco y un puñado de colores y marcadores, les brindó la posibilidad de decir, expresar, contar; si en algunos hubo miedo, se superó cuando el otro inició su relato; luego de un par de minutos todos estuvieron inmersos en la narración. Nos contaron sobre lo que se encontraron en el camino, lo que les hubiese gustado hallar y lo que no. Nos dejaron ver sus experiencias vividas con los lugares, con los otros y hasta soñaron con las transformaciones de esos territorios. Todos accedieron a realizar el dibujo, algunos a lo mejor por la fuerza que ejerce el estar en el colegio, en la institucionalidad y al encontrarse con alguien distinto a su maestra opuso resistencia; sí, se resistió a contarnos lo que piensa, pero luego que valoramos su generosidad, descubrió que en medio de todo es bueno contar lo que se sabe.

Para nosotras como investigadoras los momentos vividos con ellos fueron muy significativos; ellos se abren, nos cuentan cosas, son ellos los que narran y deciden hasta dónde llegar con su pieza gráfica. Algunos, motivados por nuestras intencionalidades, nos dieron un poco más, fueron generosos, dibujaron y nos conversaron sobre lo dibujado, sobre sus pensamientos, sobre sus vivencias e intereses a propósito del recorrido y los lugares (Funlibre, 2014). La confianza, parcialmente generada, nos permitió registrar algunas de las percepciones discursivas, sobre lo que habían representado; algunos se enunciaron. Para nosotras el espacio discursivo generado es un insumo valioso que nos aportó a la comprensión. Nuestra mentalidad y subjetividad adulta nos limita para leer lo que sus representaciones gráficas nos cuentan.

Gerrard dice: “Encontré flores, el sol, carros, motos, camionetas y mariposas”.



(Dibujo26fase2)



(Dibujo 19 fase2)

Las representaciones gráficas, desde la teoría semiótica, son íconos, son realidad presente (Zunzunegui, 1995), signos que convencionalizados adquieren sentido en su cotidianidad, que son parte de la cultura vivida en el territorio, mientras caminan las calles que los llevan al otro lugar (casa o el colegio) que los alberga, que habitan, apropian, en tanto adquieren sentido para cada uno de ellos. Zunzunegui, explicando a Charles Peirce, nos indica que “un signo es icónico cuando puede representar a su objeto sobre todo por semejanza. O con otra expresión, icónico es un signo que está en lugar de algo, simplemente porque se le asemeja”. (p.64)

Durante el recorrido se oye, se huele, se percibe, se reconoce, se es parte de ese lugar y como si fuera poco, se fantasea. Para Gerrard, por ejemplo, en la casa está lo que más disfruta de los territorios vividos, la cancha de fútbol y la piscina, la primera presente en la sala de la casa y la segunda ubicada en la terraza, en el que hasta el perro disfruta. El juego media el cómo se vive el territorio.

Para Luís Felipe, Joseph, Jeferson y Martin, la carretera se hace presente, es parte del territorio, en ella se transita con lo querido, con la mascota; es lo que facilita la salida y la llegada, en tanto que se suele presentar como aquello que sale de y llega a, hay una trayectoria definida y objetos como flores, mariposas, corazones y soles que armonizan el camino.



(Dibujo25fase2)



(Dibujo27fase2)

(Dibujo29fase2)

En las representaciones gráficas anteriores cada niño se hace presente de manera dinámica, superando las posiciones estáticas; se interactúa con el territorio, hay movimiento, esto le da sentido a los lugares, se es en él. El recorrido no siempre es lineal. Los pies cimientan su estar en el mundo y sus brazos en acción dejan ver actores sociales participantes, que se apropian del territorio.

Reconocemos que esta acción de dibujar nos deja ver al niño y la niña como autor y como actor de la escena, el dibujo como acción en movimiento “impulso en acción”, según Vygotsky (1999), que opera como mediador del desarrollo psíquico y biológico en la infancia.

En este sentido, el dibujo se convierte en un objeto móvil que congrega de alguna manera la manifestación de libertad y movimiento, es importante por tanto, reconocer que esta acción de dibujar está situada en un tiempo y espacio determinados, que según Del Río y Álvarez (2007), tiene una influencia cultural notoria, porque me permite ver el tiempo presente que evoca el pasado, la escena representada proyecta anhelos, despierta la imaginación cuya esencia es la emoción. Es lo que Ribot (citado por Del Río y Álvarez 2007), llama “el origen impulsivo” que

se representa en imágenes que van apareciendo de manera impulsiva, espontánea y repentina, que en últimas son las emociones que mueven al niño y a la niña en el proceso creativo sin depender del tiempo.

Lo real, los animales, puntualmente el gato y el perro, se hacen presentes en las escenas expuestas, pero también las flores y no precisamente como elementos visibles y reales que estén en el territorio de Soacha, pero que sí forman parte de un territorio idealizado, porque posiblemente no las ven en el recorrido, en el territorio transitado, sino en la televisión, en internet, en los textos escolares. Hay figuras que forman parte del paisaje que pintan los niños y niñas y son muy cercanas a personajes o formas que están en los textos para colorear o en las planas y trazos de ejercicios para el aprendizaje de la escritura, que determinan lo que el niño y la niña quiere comunicar; estos elementos se convierten en mediadores del dibujo infantil y que en nuestro caso, se vuelven objetos gráficos que están en el territorio.

Aparecen, también, los seres alados y otros que pueden elevarse por encima de lo real. Se visibilizan de igual forma, los compañeros de partidos de fútbol y recorridos a la casa o la tienda; son estas formas de adaptación al medio las que se ponen en acción. Existe en este caso en el niño y la niña, según Del Río y Álvarez, (2007), la base para la creación que es la inadaptación como fuente de necesidades, anhelos y deseos. Lo vemos en el dibujo de Axel, un niño de 6 años del Colegio Antonio Nariño (Dibujo16fase2), donde un héroe se transforma y hace un recorrido hacia su propia casa para ingresar por el techo. En este dibujo, hay una historia, hay acción. ¿El hombre araña, que suponemos, extiende su telaraña para alcanzar un globo, que le permite desplazarse, será Axel que conquista su casa, como territorio vital?



(Dibujo16fase2)

Por otro lado, es de señalar que en las representaciones gráficas existen las transparencias, denominadas así desde algunas teorías psicológicas para referirse al significado del dibujo infantil, cuando de mostrar las cosas ocultas de los objetos que el niño y la niña pintan

en sus dibujos y que (Salvador, 2001) ha señalado como “realismo visual”, puesto que deja ver las formas y el poder que implica la expresión impresa en el dibujo una vez el niño y la niña descubre la magia del color. Para nuestro caso no es esto solamente, sino que es la representación de lo que siente, ve, percibe en el objeto o en el ambiente, relacionado así con su fantasía puesto que explora allí, una forma de expresión comunicativa. Los autores denominan la transparencia para el caso exclusivo de la forma y la opacidad del objeto, nosotros preferimos tomarlo como parte de la apropiación del territorio, en tanto el niño y la niña reflejan allí aquello que les produce satisfacción y anhela hacerlo parte de lo que habita o de lo que ve que para el adulto es invisible, es en sí la subjetividad expresada en la representación gráfica, aquello que para el adulto es solo el sentido estético y recreativo si se quiere.

Las transparencias son una constante en los dibujos que citamos, se ven a través de las paredes de las casas escaleras claramente dibujadas, camas en las habitaciones, animales dentro de la casa, distribución de objetos dentro de la casa como el televisor, armarios, enceres de la cocina y del baño, carros o buses con personas adentro, corazones en las personas. Para nosotros, estas transparencias son formas de apropiación, puesto que son dibujadas en el detalle y reflejan sitios de juego, de intimidad, de corporalidad como propia ya que forma parte del principio de la apropiación de su propio mundo.

En nuestro estudio, no es suficiente el enfoque psicológico o el de la formación estética; el dibujo es representación gráfica de lo que el niño ve como territorio, pero que además lo sitúa como actor de la fantasía y a la vez de la realidad. Es el dibujo entonces método, porque es con el dibujo que conseguimos percibir las expresiones de los niños, es el objeto que nos permite

acceder a ellos en sus construcciones subjetivas sobre el territorio, ya no para hablar de sus carencias o de sus enfermedades si se quiere, sino que es la voz en el dibujo lo que les está proveyendo el territorio para situarse en el “mundo de la vida”, pero más allá, es de qué manera a pesar del territorio, los niños luchan por sus “lugares para estar en el mundo”.

En este sentido, es también nuestro objeto de análisis porque a través del dibujo, los niños y niñas nos dicen que cosas, objetos, emociones, personas, sueños, encantos, desencantos están y no están en el territorio que se recorre, que se sueña, que se repudia, en últimas, que se apropia y por tanto se transforma en el plano de lo real o en el plano de lo simbólico.

Reiteramos la importancia del dibujo en términos de representaciones gráficas del territorio como lugar que se habita, que se recorre, que se familiariza, que construye la cultura y la legitima en sus prácticas, por ello nuestro análisis pretende mostrar lo dicho y lo no dicho en los dibujos, la manera como la vida de los niños y niñas viven en el territorio de Soacha, sin que los adultos se hagan conscientes, seguramente, de lo que implica en términos de lugar vivo, el significado que esto tiene en la necesidad de construirse con otros y garantizar momentos de felicidad para la infancia, donde los niños y niñas, tienen la palabra.

El dibujo aquí, es un acto integrador, es decir, que no se da por separado, por ello, no es mirado desde disciplinas del conocimiento que definan de manera previa el uso de los espacios, de las formas, de los trazos, sino que intentamos descifrar en lo que nos confían en sus dibujos, frente al espacio, al sí mismo, a los otros, a los objetos, a las formas, a la fantasía y a la realidad. Por ello, necesitamos la mirada de conjunto que nos devela también el territorio en su conjunto.

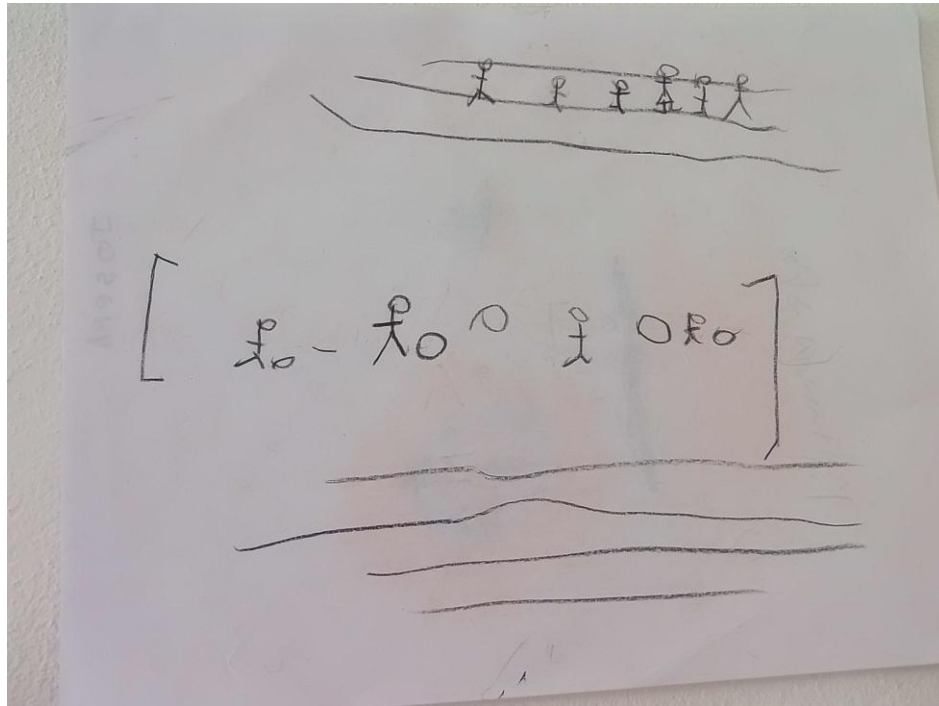
4.3. APROPIACIÓN DE TERRITORIO

Cuando nos referimos al territorio aludimos un concepto que no solo tiene en cuenta una porción de tierra delimitada en el espacio físico (Sosa Velásquez, 2012); (Cano Echeverry, Mendieta Ocampo, & Posada López, 2013) y (Llanos-Hernández, 2010) sino aquello que se configura socialmente a propósito de las relaciones del ser humano con el entorno, es decir, con lo cultural, lo económico, lo político y lo histórico y en el que es posible definir las maneras de estar en el mundo.

En este sentido, la categoría territorio nos permite comprender las relaciones que se dan entre los individuos y el espacio físico. La flexibilidad de este concepto (Llanos Hernández, 2010: p. 208) posibilita la “interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial” y favorece el análisis que haremos de cómo la población infantil apropia el territorio a partir de su realidad.

En el territorio es posible identificar las prácticas sociales y los sentidos que sobre estas se configuran. Hombres y mujeres transforman el territorio constantemente en tanto modifican sus maneras de estar en él; esta dimensión dinámica del territorio permite hacer revisiones constantes de su transformación y en este caso particular, de las distintas y variadas maneras en que los individuos se mueven en un espacio físico con características particulares. Tiene que ver con el cómo los niños y niñas son, están, hacen uso, reconfiguran, interpretan la cultura y cómo se comunican en un espacio geográfico y simbólico determinado.

Para Joseph, niño de 6 años (Dibujo6fase2), en el microterritorio juego en el parque, puede estar en relación con sus compañeros de equipo y con quienes lo observan.



(Dibujo6fase2)

Si bien sus trazos son simples y corresponden a lo que se conoce en el dibujo infantil como hombres y mujeres “cerillas” (Bédard, 1999: p. 42), nuestra atención se centra en la práctica colectiva, jugar fútbol, y el sentido que para Joseph tiene este acto que lo configura como sujeto social, pues denota en el dibujo el gusto que tiene por la interacción con otros y el movimiento que le implica este espacio en particular. Esto en sí denota una forma en cómo Joseph apropia el parque, como aquello que le gusta, le emociona, le permite entrar en relación con el espacio físico y las significaciones que la actividad desarrollada contiene.

En el territorio no se está como un ente aislado; las relaciones sociales obligan ampliar las miradas y actitudes que sobre los individuos se hacen dentro de un territorio. En esta dirección Mario Sosa Velásquez (2012: p. 16) expone, haciendo referencia a Jara (2009: p. 29), “que el territorio es un nido que abriga realidades cambiantes que no son un simple agregado de elementos o cosas separadas sino, que es una construcción multidimensional e indivisible y una compleja red de interconexiones”. Esta dimensión compleja de las relaciones nos impulsa a evidenciar cómo la apropiación del territorio paulatinamente va configurando un sujeto que toma decisiones sobre cómo estar en el mundo.

A propósito de la apropiación, Sosa Velásquez (2012: p. 22-25) permite comprender que apropiar tiene que ver con el valor que se le asigne al mismo, el cual no solo tiene en cuenta lo instrumental (económico y geopolítico) sino que involucra lo cultural (lo simbólico) que a su vez, “lleva a la colectividad a mejorarlo, transformarlo y enriquecerlo”. Por lo anterior la apropiación se refiere más a lo simbólico y cultural, el significado del territorio depende del sentido que los hombres y mujeres hacen de los lugares (Sosa Velásquez, 2012: p. 25).

Para el caso de la infancia específicamente, la apropiación del territorio pasa por lo significativos que se vuelven los lugares para el niño y la niña, pues adquieren sentido para él porque, son capaces de transformarlos, lo que para mucho adolescentes, jóvenes y adultos es grotesco, desordenado, aburrido, sucio, para el niño y la niña es el espacio que les brinda aventuras, sorpresas, son transitorios pero quedan en la memoria, la memoria reflejada en el dibujo nos representa su mundo; ahí ya hay apropiación porque supera el tiempo efímero para quedar inscrito en el recuerdo. Este recuerdo está impreso en el cuerpo, el dibujo se vuelve una

confesión ante los otros, ese espacio íntimo que es el cuerpo, es a la vez microterritorio que configura el territorio Soacha, pero que por momentos no es tenido en cuenta o contemplado en la ciudad, en el territorio mismo.



(Dibujo4 fase1)

Al respecto, Isabel Cabenellas y Clara Eslava (2005) nos dicen que:

El imaginario espacial de la infancia nos descubre una amplitud y potencialidad sorprendentes: alcanza a todos los ámbitos de la vida del niño, a su relación con el mundo, desde el medio natural, la casa y la escuela, hasta la ciudad y lo urbano, que sin embargo apenas se ha dado cuenta de la presencia de la infancia en su interior” (p. 19).

Pero aunque el territorio no sea amigable para el niño y la niña, estos tienen sus propios mecanismos para vivirlo, contemplarlo, sentirlo. Algunos estudios sobre infancia y ciudad, han construido ciertas concepciones sobre territorio para y con la infancia, es el caso en Colombia con proyectos como Ciudad Protectora y Ambientes Seguros (Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá, , 2055 - 2009), que buscó contribuir a la reflexión sobre las transformaciones que están llamadas a hacer las ciudades para los niños y las niñas y que entre otras presenta una guía con elementos claves para la protección de la infancia en el territorio Bogotá.

Otra experiencia que vale la pena mencionar es la de Caminos Seguros, una iniciativa también de la Alcaldía Mayor de Bogotá que busca “priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital” (Secretaría de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá, 2055 - 2009), en las que el niño y la niña se asumen en el territorio con potencialidades y creatividad para transformarlo. También, hay experiencias internacionales que vale la pena tener en cuenta, como la de Roma liderada por Francesco Tonucci y la de (Ifans Fans, 2014) que define los espacios de ciudad como espacios de apropiación, de oportunidad, de recorrido, de naturaleza que se conectan y lo que sucede en ellos es en función de la vida misma. Los reconoce como espacios donde hay itinerancia de personas, se establecen vínculos, se provoca al juego, se crean apegos con los lugares y en últimas, se

crean identidades personales y colectivas, pues se ponen en juego los valores y antivalores en procesos de negociación.

Entonces, buscando la resignificación de la infancia en todos los espacios reales e imaginados, desde ella misma como protagonista, Bustelo invita a una “emancipación de la infancia” que se debe leer en las resistencias expresadas en el silencio de los niños y niñas, en sus inconformidades, en sus negativas para ejecutar ciertas acciones, en sus llantos, en sus propias elaboraciones. Para el caso de nuestra investigación, los dibujos son representaciones gráficas que se constituyen en manifestaciones, en formas de decir, de expresar desde su propia comprensión de mundo, donde los niños y las niñas transforman lo que ven, oyen y sienten como actores que apropian el territorio transformándolo en deseos y necesidades.

Así, una de las tensiones que muestra Bustelo, es el territorio de juego que en este caso está determinado por objetos dispuestos por adultos para ocupar y divertir a los niños y niñas, desde sus nociones de infancia dispuesta a jugar en artefactos puestos en “lugares seguros”, vigilados, controlados por adultos, Tonnucci, por su parte considera que son instalaciones pensadas para actividades repetitivas, triviales, por ejemplo, como mecerse, deslizarse y girar, como si el niño se asemejase más a un hámster que a un explorador, a un investigador, a un inventor (1997. p.p. 28). Esto es percibido y expresado por los niños de maneras diversas, es el caso de una niña de 7 años, del colegio Antonio Nariño, que dibuja como espacio de preferencia de juego, un territorio que está determinado por objetos distribuidos, fijos en un lugar, que han sido previamente definidos por los adultos y dispuestos para los niños y niñas, sin preguntarse si estos contribuyen a su desarrollo, si en realidad aportan a la creatividad; en esa lógica, el adulto da por

sentado que el territorio debe estar lleno de objetos que hacen que el niño se reconozca en un espacio de juego, objetos estáticos, dispuestos en un centro comercial en el lugar de entretenimiento de niños y niñas, cerrado, con ruido.



(Dibujo5fase2)

Estos lugares llenos de objetos mecánicos que se repiten tanto en espacios abiertos como cerrados, denotan una noción de infancia en Soacha; infancia controlada, infancia con relación a los lugares en donde los niños y las niñas pueden ser vistos y controlados por los adultos, infancia con perspectiva de consumo de juegos, de comestibles, de diversión y entretenimiento que se guarda en espacios cerrados y que de alguna manera terminan segregando o separando a

unos niños de otros, pues el acceso a estos espacios no es sino para el niño y niña cuyo adulto pueda pagar su servicio. Como diría Bustelo:

La subjetividad individual y colectiva de niños y niñas está en su mayor parte configurada por los medios de comunicación masiva, particularmente por el uso visual de videojuegos, la televisión, el cine, los espectáculos musicales y deportivos y los lugares de diversión y entretenimiento como los shoppings y los parques temáticos.(2007: p. 61)

Este es el otro lugar de la infancia contemporánea, el espacio mediatizado por necesidades de la vida adulta relacionadas con el mercado de consumo, potenciando así al niño y a la niña como sujeto de consumo, lógicamente sin ser consultada y con una clara influencia de estereotipos que tienden a una homogenización de la infancia.

Las disposiciones adultas poco a poca van generando en el niño y la niña resistencias al territorio, la posición optimista y mágica del territorio se va desdibujando, deducimos que al pasar de los años, las flores, los soles, los árboles y eso que hace mágico al territorio va desapareciendo cuando el adulto pasa por alto los intereses vivenciales de los niños y niñas, cuando este no lo acoge, no lo cuida, no lo tiene en cuenta, lo desconoce en su desplazamiento, en sus necesidades. Sin ser nuestro interés investigativo, sino como ejercicio reflexivo, lo deducimos de algunos dibujos que adolescentes hicieron, en el ejercicio que se hizo en la primera fase de diagnóstico para la construcción de la política pública de Soacha y que se ha reseñado de manera reiterativa en este proceso, que intentaba indagar sobre los derechos vulnerados en el municipio.



El territorio y los adolescentes

En este dibujo realizado por un grupo de adolescentes scout, las caras tristes reflejan los lugares de peligro o de rechazo por parte de los jóvenes, las manos son lugares que los acogen, se ve claramente que hay un rechazo por los lugares donde ellos luego explicaban hay delincuencia, ruido, basura, muerte. Las representaciones gráficas para mostrar el territorio en estas edades son otras y corresponden a los sentidos que se han ido construyendo en el lugar y con el lugar que habitan; poco a poco van cambiando sus representaciones gráficas denotando ya, nuevas nociones espaciales y territoriales. En una posterior investigación, sería interesante ver a profundidad como esto va cambiando.

4.3.1. Microterritorio

A su vez, estos territorios están configurados por otros territorios, que desde la cartografía social se denominan microterritorios, reconocidos si se quiere en una perspectiva sistémica puesto que se complementan, se interrelacionan, son interdependientes y hacen que el territorio se consolide en sí mismo y en comunicación e interacción con otros territorios a los que se le reconoce como microterritorios. La característica del microterritorio es que depende en gran medida del territorio, hace parte de él, se configura como tal porque cumple las mismas características del territorio desde su flexibilidad, su interacción consigo mismo y con los demás, está interconectado e interdependiente y hay una apropiación tal que es capaz de reconocer el territorio del que forma parte y a la vez, depende de sus propios elementos.

Así, se entienden los microterritorios como los diversos territorios que hacen parte del gran territorio Soacha para nuestro caso, donde denominamos microterritorio: el cuerpo, el barrio, el recorrido, la casa, la escuela que actúan de manera sinérgica para la conformación de territorio y territorialidad y lo consolidan en el sujeto social. Es un término acuñado de (IDEP, 2013) Territorios de vida Participación y Dignidad de NNJ, como experiencia de restitución de derechos en una perspectiva de interlocalidades en la ciudad de Bogotá, referenciada en los antecedentes aquí presentados.

Igualmente, es importante señalar que los microterritorios reconocidos en las representaciones gráficas de los niños y niñas, tienen elementos propios de los territorios en tanto, se reconocen como parte de su configuración, los espacios, los cuerpos, las personas, los sujetos que cohabitan un lugar en donde interactúan, transitan cotidianamente, establecen relaciones y se entienden como lugares. (García, Mancera, Valero, Romero, & Camelo, 2009).

Ahora bien, los microterritorios aquí señalados, surgen como categorías que emergen desde lo que los niños y niñas señalan en sus dibujos pues, en esa apropiación configuran

microterritorios que los hacen suyos con sentidos y significados propios y trazan espacios. A su vez, estos territorios están configurados por otros territorios, que desde la cartografía social se denominan microterritorios, reconocidos si se quiere en una perspectiva sistémica puesto que se complementan, se interrelacionan, son interdependientes y hacen que el territorio se consolide en sí mismo y en comunicación e interacción con otros territorios a los que se le reconoce como microterritorios. La característica del microterritorio es que depende en gran medida del territorio, hace parte de él, se configura como tal porque cumple las mismas características del territorio desde su flexibilidad, su interacción consigo mismo y con los demás, está interconectado e interdependiente y hay una apropiación tal que es capaz de reconocer el territorio del que forma parte y a la vez, depende de sus propios elementos.

Así, se entienden los microterritorios como los diversos territorios que hacen parte del gran territorio Soacha para nuestro caso, donde denominamos microterritorio: el cuerpo, el barrio, el recorrido, la casa, la escuela que actúan de manera sinérgica para la conformación de territorio y territorialidad y lo consolidan en el sujeto social. Es un término acuñado de (IDEP, 2013) Territorios de vida Participación y Dignidad de NNJ, como experiencia de restitución de derechos en una perspectiva de interlocalidades en la ciudad de Bogotá, referenciada en los antecedentes aquí presentados.

Igualmente, es importante señalar que los microterritorios reconocidos en las representaciones gráficas de los niños y niñas, tienen elementos propios de los territorios en tanto, se reconocen como parte de su configuración, los espacios, los cuerpos, las personas, los sujetos que cohabitan un lugar en donde interactúan, transitan cotidianamente, establecen relaciones y se entienden como lugares. (García, Mancera, Valero, Romero, & Camelo, 2009).

Ahora bien, los microterritorios aquí señalados, surgen como categorías que emergen desde lo que los niños y niñas señalan en sus dibujos pues, en esa apropiación configuran microterritorios que los hacen suyos con sentidos y significados propios y trazan espacios, recorridos, juegos, cuerpos de si y de los otros, querencias, el uso de los espacios íntimos y públicos.

4.4. LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO SOCIAL

De acuerdo a la construcción del campo discursivo que esbozamos con relación a las concepciones de infancia en la perspectiva histórica – social, reconocemos que las disciplinas del conocimiento especialmente la psicología evolutiva, la biología y el psicoanálisis, relacionan el desarrollo con funciones biológicas y psicológicas que se dan una después de otra, progresivamente. Se posiciona entonces en la modernidad una necesidad de atención institucionalizada de la infancia, que influye en su momento en la construcción de una lectura homogénea de ésta que se deriva en creación de dispositivos de control.

Entre estas disciplinas que se constituyeron en paradigmas de desarrollo infantil encontramos entre otras, la teoría evolucionista de Gesell, la etológica de Lorenz, la psicodinámica de Freud y Erikson, el condicionamiento y conductismo de Pavlov, Watson y Guthrie, debatidas posteriormente por cognitivistas como Piaget y Brunner y la corriente contextual de Vigotsky, lo mismo que la perspectiva ecologista de Bronferbrenner, que de alguna manera influenciaron a unas más contemporáneas como la de Gardner y las inteligencias múltiples para aportar a la comprensión de procesos pedagógicos de las instituciones escolares.

Estas perspectivas desarrollistas, influenciaron especialmente a educadores y cuidadores de las instituciones escolares y se constituyeron a la vez en demandas de la sociedad civil a estos profesionales; pero es importante precisar que en un marco de reconocimiento de la infancia como sujeto social, se hace necesario descentrar estas concepciones para abordarlas en términos de desarrollo humano integral que no solo reconoce la importancia e influencia del contexto, sino que lo concibe cambiante, móvil, inestable, resiliente. Se asumen entonces, los espacios de socialización como potenciadores de desarrollo donde no basta con el cuidado y la atención, sino que cobran valor las apropiaciones culturales y sociales que se dan en contextos determinados y que aportan a la construcción subjetiva y social de los niños y niñas, donde no solo se da el encuentro consigo mismo, sino el encuentro con el otro, para una apropiación y significado de mundo.

Los niños y niñas pueden constituirse, si se actúa en esta dirección, como emancipadores de su propia realidad. Parafraseando a Bustelo, es urgente abogar por la autonomía de las infancias, basada en el autoaprendizaje “en que la conciencia de sí, la intersubjetividad y su proyección social emergen hasta convertirnos en personas” (Bustelo, 2007: p. 4)

A propósito de lo expuesto, se reconocen los aportes que la "teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas" de Vygotsky, (1999) contribuye a romper igualmente con la biologización de la psicología y llama la atención sobre la necesidad de mirar el desarrollo como totalidad, ya que todas las funciones psicológicas, físicas y emocionales están en plena interacción e interconexión sin divisiones, sin particularidades separadas, sino por el contrario, interrelacionadas, donde el lenguaje del niño y la niña cumple una función social y a la vez desarrolla unos “procesos psicológicos superiores” (p. 138), que hacen que interactúe con el

medio social a través del desarrollo de actividades con los otros; entonces, el lenguaje se internaliza y se vuelve práctica social para generar cambios en la estructura subjetiva.

Ahora bien, en la construcción de esa estructura subjetiva, el lenguaje es un mediador a través del cual el niño y la niña intenta interpretar el mundo y lo pone en juego con sus pares y adultos; para ello, pasa por lo que él llama “la zona de desarrollo próximo”, que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (1999, p.139)

En este sentido, el autor reconoce cómo la vida del ser humano no puede estar determinada únicamente por el cerebro y la mano, sino que está mediatizada igualmente por “herramientas o instrumentos” que son construcciones sociales, en las cuales se encuentra principalmente el lenguaje y en el mismo sentido la cultura, la cual se reconoce como un mediatizador integrante de la psiquis del sujeto; por ello al autor, que se le reconoce como el precursor de la “teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”, al respecto menciona, que para el niño, “el descubrimiento del lenguaje no puede en ninguna situación depender de una disposición óptica. Requiere una operación intelectual de un tipo distinto” (1999, p. 66).

El pensamiento y el lenguaje se originan en diferentes raíces genéticas y sus funciones se desarrollan de manera separada e independiente, para luego en cualquier momento correlacionarse, entrecruzarse, mezclarse hasta constituirse en una fase pre lingüística que da

lugar al desarrollo del pensamiento; cita como ejemplo, el gran descubrimiento que el niño y la niña hace al darse cuenta que cada objeto tiene un nombre, porque antes de esta acción, agrupaba los objetos dándole el mismo nombre a muchos de ellos. En esa medida, los objetos adquieren sentido y significado para el niño y la niña, cuando ocupan un lugar y los usa como elementos que le sirven para apropiarse del mundo, pero no en abstracto; es real puesto que además, pasa por la emoción y por ello, lo va configurando sujeto que se apropia de un lugar y de unos símbolos. Así lo muestra (Dibujo20fase2), el niño que nos deja ver, o nos hace visible su afición por el equipo de los millonarios: lo coloca fuera de su casa, y junto a esta, la cancha de futbol, donde seguramente él está en partido, él es parte del equipo Los Millonarios y se relaciona con otros que igualmente comparten sus gustos en el escenario colectivo.



(Dibujo20fase2)

Esto es lo que reconoce Vigotsky cuando dice que el lenguaje es la base psicológica para establecer las relaciones sociales que han pasado primero por lo que el mismo ha llamado

“interiorización del diálogo”; entonces el lenguaje, en este caso el dibujo como expresión gráfica, se vuelve social puesto que hay una intencionalidad clara de apropiarse de los procesos de socialización con otros que son sus pares y en el cual seguramente intervienen otros más expertos que son los jóvenes más grandes; para el caso del dibujo, los pares son los otros aficionados al fútbol y especialmente los que pertenecen al equipo Los Millonarios; eso le da identidad con lo que se mueve y vive su territorio, lo acerca, lo emociona y le da perspectiva de presente y de futuro. Eso es apropiación de territorio que a su vez lo sitúa en un entorno cultural en el que participa a través de otros y consigo mismo.

Este es su territorio, el territorio Soacha en el que el fútbol es una forma de construir colectivo, los equipos, las barras bravas y en ocasiones las demarcaciones de zonas geográficas para ejercer esta afición. Las representaciones gráficas dadas en los íconos como el escudo, la cancha, el uniforme de los equipos, es igualmente para los niños y niñas un lenguaje que los acerca a los otros adultos expertos y los pone en el escenario colectivo, donde surge una interacción interna de la capacidad superior, tanto de la inteligencia, como de la memoria, que reconoce la unidad dialéctica e interconectada entre el pensamiento y el lenguaje. Cuando el niño y la niña logran poco a poco el dominio del lenguaje exterior, avanzan de las partes al todo y con ello construye el significado cuando expresan; entonces, poco a poco va depurando y logra comunicarse con relación al adulto, enriqueciendo y diversificando su propio lenguaje.

Desde esta perspectiva, se evidencia cómo el lenguaje expresado de muchas maneras da cuenta de la forma como el niño y la niña apropian los espacios, la cultura, los objetos y los vuelven sentido entendido este como “el sentido subjetivo”, (González Rey, 2010) puesto que este

sentido es definido por lo inagotable de la palabra como herramienta, que depende a la vez de las circunstancias en las que se representan; por ello, el sentido, no puede ser definido de manera universal o unívoca y adquiere relevancia en el contexto en el que se usa. Si el dibujo está en esa perspectiva, podríamos decir que es una relación con la conciencia como parte constitutiva de un sistema que une lo psicológico, lo cognitivo, lo afectivo en el desarrollo humano (González, 2010: p. 242).

Se podría inferir entonces que el sentido como totalidad está referido, no solo al significado que el lenguaje tiene para el niño en cuanto al uso específico que le da, sino que hay una vinculación directa e interdependiente entre lo dicho, lo no dicho, puesto que es una representación de lo que el niño y la niña siente y estructura en su proceso de desarrollo. Igualmente, este hecho no se da de manera aislada como parte de su desarrollo mental, sino que está determinado e influenciado por el contexto histórico y cultural

Así, las formas subjetivas que construye el niño y la niña en Soacha, por las condiciones de espacios ocupados son producto de la conexión que la infancia hace con todos los lugares por los que transita y se constituyen en el lenguaje que va interiorizando en su cotidianidad y que se exterioriza en la palabra, en la imaginación, en el lenguaje, en las representaciones gráficas como un entramado que se teje en relación a esas formas de apropiación e internalización del lugar de tránsito.

Ahora bien, esa emocionalidad la resignifica González, en tanto que la ubica en relación directa con los procesos de subjetivación, puesto que la considera una producción y acción permanente

del sujeto y entonces la hace parte constitutiva de sí, se reconoce pues que el sujeto siempre está implicado no solo de manera biológica, sino cultural, histórica y social; pero entendida la historia y la cultura no desde la historia contada o construida por la discursividad, sino como la historia personal y las formas de subjetivación.

Así, el sentido de sus procesos de subjetivación está comprometido de forma simultánea con los discursos que atraviesan los distintos espacios sociales en que vive; que son parte de su lenguaje y se subjetivizan de múltiples formas en los diferentes contextos de su acción, que se constituyen en configuraciones subjetivas personales, que sintetizan en cada uno de los momentos actuales de su expresión, la historia irrepetible de su vida organizada en una dimensión subjetiva (González, 2000: p. 58). De esta manera, se da lugar en Vygotsky a la categoría personalidad para asumir una nueva comprensión del sujeto emocional, como resultante y en permanente construcción de un sistema de interacción que hace parte de la construcción del sujeto social.

Es el caso de Karen Dayana (Dibujo31fase2), una niña del colegio Miguel Antonio Caro de Soacha, en uno de los dibujos que ella hace y que luego presenta ante la cámara, resalta un elemento que es muy importante para ella: la moto. Es en ella donde su papá la lleva del colegio, a la casa. Al explicarlo, ella nombra de manera reiterativa la presencia de la moto en el dibujo y de lo que ve en el momento de ese recorrido a su casa. En su dibujo está la moto, la carnicería, su casa, la carretera por donde transita. También encuentra en el recorrido un perro que huele mal. Estos son signos icónicos que la niña percibe en el transcurso de la casa al colegio y que hacen interacción al momento de dibujarlos, pero no solo porque los nombre, sino porque los pone en

interacción en el dibujo, desde su emocionalidad; surge así aquello que podríamos llamar el sujeto emocional.



(Dibujo31fase2)

Denominarlo de esta manera implica reconocer la perspectiva de Vygotsky n cuanto a que aquello que se representa es una nueva concepción de sujeto, ya no es el sujeto psicologizado, diagnosticado, sino el sujeto con una subjetividad que se construye en la interacción social. Este sujeto es el que ha dado lugar al construccionismo social, al que se le reconoce el lenguaje como un conjunto de símbolos, emociones, discursos, prácticas que son parte de procesos de significación de mundo. Estas son pues contribuciones que dan lugar a la corriente de la “muerte del sujeto”, como tendencia posmoderna que pone en crisis a la institucionalidad propia de la modernidad en cuyo centro está la institucionalidad misma, con un sujeto invisible pues este sujeto desaparece para darle mayor significación a la institución, es lo que González ha denominado, “sujeto sin afecto”.

Es el sujeto representado también en los dibujos, el sujeto que responde a los condicionamientos de la institución, escolar en este caso, pues sus dibujos están claramente enmarcados en líneas, círculos, trazos lineales, disposiciones regladas, figuras seriadas, rostros con carita feliz, entre otras, que en últimas son reflejo del sujeto construido por la institucionalidad que homogeniza la expresión y el sujeto institucionalizado, pues reproducen en sus dibujos prácticas como planas o ideales de familias, de infancia, de felicidad. Este es el sujeto

institucionalizado
y anula al sujeto



que emerge
creativo.

(Dibujo15fase1)



(Dibujo19fase1)

Este sujeto es el que produce la institucionalidad de la modernidad que homogeniza y subyuga la autonomía como condición necesaria para la conciencia de sujeto. Es el sujeto que Touraine (2002), pone en cuestión porque rescata la idea de “sujeto personal”, aquel sujeto no sujetado de forma total, sino que posee una subjetividad que le procura movimientos o acciones emancipadoras. Es aquí donde cobra valor la idea de sentido de Vygotsky, pues es este el que permite el reconocimiento de esa relación sujeto – subjetividad en tanto sistema de relaciones que establece el sujeto desde la emocionalidad que implica la experiencia. Es el sentido emocional que se implica en todas las acciones que emprende el sujeto, de donde se deriva la significación de mundo que construye el sujeto desde su propia experiencia, determinada como lo hemos dicho hasta ahora, por lo biológico y lo cultural que se hace subjetivación.

De esta manera, el proceso de construcción subjetiva, propia del sujeto consciente, solo es posible en la medida en que haga parte de la historia y la cultura pero con relación a un territorio que se construye con él o ella, que le genera sentidos y significados de apropiación porque lo implica en esta construcción y no de manera particular únicamente, sino de manera social, es decir, con otros en un mismo espacio – tiempo.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación se suscribe en el enfoque hermenéutico, en tanto que se acerca a la comprensión de los dibujos como textos, que enuncian las formas de apropiación que los niños y niñas hacen del territorio. En este sentido Darío Alberto Ángel (2011, p.11) indica cómo el enfoque hermenéutico nos permite desapegarnos a la regularidades, en tanto que no pretendemos cuantificar parques, casas o qué tipo de casas, cómo son las ventanas, si todas las casas las tienen, cuántos parques o cómo hicieron sus trazos, con el fin de develar la personalidad o tendencias emocionales del autor, como lo han hecho estudios con enfoque psicológico; en este estudio hermenéutico intentamos considerar las singularidades, puesto que nos dejamos guiar por los parques, las casas, lo que dejan ver el interior, a los otros, los espacios no cotidianos como la piscina en la casa, la importancia de los héroes (representados en el equipo de fútbol, el hombre araña, la princesa), esas expresiones gráficas que permiten evidenciar el territorio como el escenario que aporta a la construcción del sujeto social en los primeros años de vida.

A partir de lo anterior hemos decidido acercarnos a la comprensión de las expresiones gráficas de los niños y niñas a través de la investigación narrativa, como “perspectiva metodológica en las ciencias sociales a partir de las claves que ofrece la filosofía hermenéutica” (2010:p.1). Como lo expresa Ángel (p.30) las narrativas nos permiten asumir las representaciones gráficas como metodología y también como objeto de investigación. Como metodología, dado que son las representaciones gráficas (los dibujos) las que nos brindan elementos para significar el territorio desde los niños y niñas; y los dibujos en sí mismos, nos develan las formas de apropiación que los niños y niñas tienen del territorio Soacha, en ese sentido se constituyen objeto de investigación.

5.1. NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES

Metodológicamente la investigación tiene dos fases que se describen a continuación y en la que seleccionaron dibujos de 43 niños y niñas; 21 de 4 a 5 años y 22 de 6 a 7 años, los dibujos seleccionados fueron.

Los niños y niñas de Soacha

Los niños y las niñas de Soacha con quienes se adelantó este proceso de investigación no difieren mucho del cómo son los niños y las niñas de 4 a 7 años de edad de otros lugares, ven y oyen perfectamente, sus habilidades motoras se perciben adecuadamente, son niños y niñas que ya manifiestan valores y creencias en relación con su entorno familiar, no es gratuito ver en sus dibujos, edificaciones con cruces en los tejados. Los niños y niñas de la primera fase del proceso, fueron estudiantes de los Centros de Desarrollo Integral del Departamento - CDI, particularmente de la institución Chayai, ubicado en el barrio León XIII, uno de los CDI en

concesión con la Caja de Compensación Familiar – Cafam. Por otro lado, los niños participantes en la segunda fase son estudiantes del Colegio Antonio Nariño de Soacha, comuna 6, una empresa unipersonal con más de 20 años en el sector. Los niños y niñas que estudian en Antonio Nariño son de estrato 1 y 2 y el colegio también está en concesión con la Secretaria de Educación. Los de seis y siete años de edad se encuentran en primero de primaria y al final de clases son los hermanos mayores, un familiar, la abuela particularmente y muy contados son los padres los que los recogen terminada la jornada escolar. Para la maestra de estos pequeños, aunque el barrio ha mejorado en temas de seguridad, este es el principal problema que deben afrontar los niños y niñas de camino a su casa. El principal obstáculo para favorecer los procesos de enseñanza y autoestima de estos pequeños, radica en que sus padres poco se preocupan por el progreso en el proceso de enseñanza. No se práctica en casa la lectura y mucho menos la escritura, “algunos nos cuentan que se les olvida hacer las tareas por ver televisión o estar jugando toda la tarde”. Para esta maestra sus estudiantes son personas inteligentes, felices y soñadores, se esfuerzan por crecer.

5.2. EL PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para indagar sobre la apropiación del territorio en niños y niñas de Soacha (Cundinamarca) nos acercamos a expresiones gráficas que ellos y ellas elaboraron y en los que dejaban ver aquellos lugares que más le gustaba de su territorio. El análisis se hizo a partir de 54 dibujos. Estos dibujos fueron seleccionados entre aproximadamente 176 que se obtuvieron de la siguiente manera:

MOMENTO 1:

En el segundo semestre del 2014, la Alcaldía del Municipio de Soacha convoca a instituciones para que participen como proponentes de la construcción de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Familia y Adolescencia 2014 – 2024. La Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación fue la entidad seleccionada para esta labor haciendo apuestas metodológicas que permitían construir dicha política desde un ejercicio de diagnóstico y formulación participativa, lo que implicó acercarse a través de distintas herramientas a la población objetivo de la política. En total fueron consultados 444 niños y niñas de Soacha.

Esta metodología se desarrolló con ayuda de maestras y maestros del municipio quienes con apoyo de un grupo interdisciplinario establecieron diálogo y encuentros con los niños y niñas, a partir de talleres. Estos encuentros indagaron sobre qué era un derecho para ellos y basados en explicaciones comentaban en sus dibujos, si se cumplían en ellos o no. En medio de la hostilidad del espacio físico, la política pública es una herramienta para el cumplimiento de los derechos. Indagar por los derechos reconocidos por los niños y las niñas nos permitió identificar representaciones gráficas que pese a la vulneración del territorio era este quien inspiraba el hablar de los derechos. Si al hablar del derecho al juego, lo reiterativo en las expresiones de los niños y niñas era su deseo de jugar, estar afuera para divertirse. O en relación con la familia, era estar en algún lugar del territorio en compañía de quienes se tiene cerca, no es extraño ubicar en representaciones del espacio abierto a papá, mamá y los hermanitos.

Los instrumentos utilizados para avanzar en este proceso de participación fueron: el reloj de los derechos para “dar voz a la población infantil y adolescente del municipio de Soacha para establecer momentos, lugares, expresiones, relaciones, personas, situaciones de la vida cotidiana que limitan y vulneran el goce efectivo de sus derechos” (Funlibre, 2014, p 22). Se aplicaron encuestas impresas y virtuales a través de la página de Soacha, entrevistas semiestructuradas que buscaban la visión institucional de Soacha (p. 22), se realizaron grupos focales que permitieran la discusión alrededor del tema y ejercicios de cartografía social; estos cuatro instrumentos se utilizaron para el diagnóstico participativo de los lineamientos liderados por Funlibre (2014).

De esta batería de instrumentos se tomaron para esta investigación los insumos de este ejercicio diagnóstico, particularmente del reloj de los derechos. Del que salieron 111 dibujos hechos por niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad. Algunos de estos dibujos fueron explícitos con relación a lugares: parques, casas, cuerpos, lo que nos permitió identificar que allí había encuentros de esta población con el territorio. De este material se escogió, de manera aleatoria, una muestra de 21 dibujos, (Anexo 1. Matriz de análisis de dibujos, fase 1) en relación con el primer filtro todos los dibujos permitían evidenciar la relación del niño o la niña con el territorio y eran mucho más explícitos en el trazo la representación de lugares.

MOMENTO 2:

En nuestra intención por indagar un poco más sobre lo que estos dibujos representaban para los niños y niñas, nos acercamos al Centro de Desarrollo Integral – CDI, en el que en el

2014 se encontraban algunos de los autores; sin embargo, esto resultó ser infructuoso; los niños y las niñas por la edad ya había sido ubicados en otras Instituciones Educativas para comenzar otra etapa de formación.

Por lo anterior, decidimos establecer otros encuentros con niños y niñas del Municipio para indagar la apropiación de territorio y cómo desde sus expresiones develaban la configuración de su condición como sujetos sociales, en relación con el espacio, consigo mismo y con los otros.

Para avanzar en esto nos acercamos a la profesional Diana Alejandra Riaño, psicóloga del Programa Infancia Protegida del Municipio de Soacha, quien estableció el puente entre las directivas y docentes del colegio Antonio Nariño para establecer relación con 22 estudiantes de primero de primaria, quienes en promedio tienen entre 6 y 7 años. En las sesiones de trabajo conversamos sobre su territorio cuerpo, territorio casa y territorio barrio. Como siempre los niños fueron generosos; develaron en sus dibujos las relaciones que se tejían con estos tres territorios. De las dos sesiones de trabajo se obtuvieron 66 dibujos de los que escogimos 34 correspondientes a 12 dibujos de la aplicación de primer ejercicio y 22 del segundo ejercicio en el que se indagó por el recorrido y los lugares más significativos para los niños y las niñas.

Los ejercicios realizados en este segundo momento fueron:

Primer ejercicio: encuentro con los niños y niñas del grado transición del día 25 de mayo de 2015.

1. Construimos unas convenciones que correspondían a un sol y una X, para denotar en las instrucciones que el sol se utilizaría para ubicar los lugares que nos gustaban de nuestro cuerpo, de la casa, del barrio y con la X, señalábamos los lugares del cuerpo, de la casa, del barrio que no nos gustaban o que nos producían miedo o molestia.
2. Al llegar al lugar, realizamos una presentación con un juego que permitía que los niños se familiarizaran con nosotras y que la presentación fuera un tanto divertida; por ello, cuando un niño hablaba, simulábamos que tenía un botón en su cuerpo que regulaba el volumen.
3. Luego nos concentramos en escuchar nuestro propio cuerpo a partir de los sonidos que él mismo emite; así, nos familiarizábamos con él. Entonces identificábamos el cuerpo como el territorio con el que nos desplazamos de un lugar a otro, nos relacionamos con los demás, sentimos su latir.
4. Posteriormente, dibujamos nuestro cuerpo e intentamos identificar en él el lugar que más nos gusta con el sol y el que menos nos gusta con la X. Luego dibujamos ese cuerpo en un lugar o desplazándose de un lugar a otro, a partir de la pregunta qué cosas vemos en el camino de la casa al colegio, con quién voy, que encuentro todos los días en ese desplazamiento.
5. Igualmente preguntamos por los otros lugares que hemos visitado con nuestra familia y que más nos gustan.

Segundo ejercicio:

1. Recuerdo de la experiencia anterior, por qué nos gustan las partes del cuerpo, recorrido por el cuerpo.
2. Cerrar los ojos y hacer el recorrido hacia la casa y nos ubicábamos en la casa, que lugar nos gusta de la casa.
3. Al hacer el recorrido de la casa al colegio y viceversa, que nos gusta del barrio, con quién nos encontramos, que nos gusta del barrio.
4. Comenzamos a dibujar con las orientaciones de qué cosas encontramos en el lugar, quién nos acompaña, que es lo que más nos gusta de lo que vemos en el recorrido.

Esta apuesta metodológica nos permitió vincular las categorías conceptuales con lo que los niños y niñas nos muestran en sus representaciones gráficas frente a la apropiación del territorio y su configuración como sujeto social. Por ello, las categorías no se analizan por sí mismas o separadas, sino en relación con las representaciones gráficas hechas por los niños y las niñas.

Una vez establecidas la primera y segunda fase, hacemos una revisión de los dibujos y notamos que de allí emergen unas categorías que son dadas por los niños en sus representaciones gráficas y en algunas de las conversaciones informales que sostuvimos con ellos intentando comprender sus dibujos con relación a lo que ellos mismos intentaban comunicarnos, lo mismo que en conversaciones con la profesora titular y la coordinadora.

5.3.CRITERIOS PARA EL PROCESO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

Para el análisis de los dibujos de la fase uno, realizamos una primera matriz de carácter descriptivo que nos permitió acercarnos a los aspectos singulares en los dibujos realizados por los niños y las niñas e identificar las edades en las que concentraríamos nuestro análisis. Este primer ejercicio de identificación de elementos que develan la apropiación de territorio fueron fundamentales para configurar el cuerpo de referenciación teórica de este estudio; así, abordamos de manera sistemática y a la luz de los dibujos, los siguientes referentes conceptuales: la representación gráfica, infancias, sujeto social y apropiación de territorio esta última como categoría transversal (Ver cuadro 1. Matriz de análisis fase 1).





(Dibujo 17 fase 1)


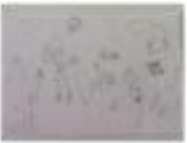











En los dibujos de la primera fase, por tratarse de niños entre los 4 y 5 años, las representaciones icónicas, sin lugar a dudas, develan lugares, espacios, interacciones, movimientos, relaciones; no obstante, exige agudizar nuestra mirada y resituarnos de nuestra posición adultocéntrica y psicologizante para







reconocer el dibujo como la representación de territorio que el niño y la niña tiene.

Cuadro. Matriz de análisis dibujos fase 1

Código del Archivo	Título del Dibujo	Imagen	Título del Dibujo	Colores que predominan en su orden	Formas que predominan	Descripción General
DIBUJO1FASE1	Mis Derechos		Mis Derechos	Amarillo, Verde, Azul	Animales, Iglesia	El fondo del dibujo es amarillo, sin olvidar el sol, dos figuras a lado y lado (que pueden ser personas o animales de color verde) y la iglesia de color rojo. Animales de color azul situados en diferentes lugares del dibujo. Todo el dibujo está compuesto por líneas, trazos, más no hay en ningún lado una intención de coloreado uniforme.
DIBUJO2FASE1	Mi Casa		Mi Casa	Verde, Azul, Negro	Personas, letras rojas	Dibuja su casa, con decisión y fuerza la colorea con un tono azul verdoso y sobre él las formas de dos personas delineadas con negro (quizá un adulto y un niño) al adulto le colorea un parte de color azul y en la parte superior hay dos franjas de verde. Las letras de "Mi casa", perfectamente escritas con rojo, lo escribe un adulto.
DIBUJO3FASE1	El Parque		El Parque	Azul, Rojo, (casi arcoiris)	Persona, las nubes, elementos del parque	Se dibuja una figura femenina, dibuja las nubes, los diferentes juegos del parque, dibuja una casa y en el sube y baja hace casi que un arcoiris con los colores que probablemente tenía a la mano. Combina trazos, líneas y coloreado uniforme.
DIBUJO4FASE1				Naranja y Negro	Las nubes, el sol, árboles, casa, carro y animales	Un paisaje que contiene los elementos principales: nubes, sol, casa, árboles, auto y animales. Los animales los colorea de negro y todo lo demás de naranja.

DIBUJO5FASE1	Piscina Tobogan		Piscina Tobogán	Amarillo y Negro	Trazos curvos negros y un fondo amarillo.	Una forma casi que circular coloreada de amarillo y con trazos curvos negros encima, es una piscina, un tobogán, el azul aparece de forma muy pequeña en la parte inferior del dibujo. (Se define el objeto, en tanto se lo explica a su profesora.
DIBUJO6FASE1				Negro	Sol, nubes, casas, formas que pueden ser personas o animales.	Dibuja con color negro, solo los trazos sin coloreado uniforme. Nos muestra un paisaje con sol, nubes, casas, quizás un parque y lo que puede ser personas o animales.
DIBUJO7FASE1				Negro y Café	Sol, montañas, aviones, animales, personas, la iglesia	Un paisaje con montañas, sol, aviones, personas, animales y la iglesia (señalada como un derecho). Los trazos negros y colorea el interior de los animales de las personas y animales de café.
DIBUJO8FASE1	Mis Derechos		Mis Derechos	Azul y Rojo	Formas que parecen niños y una bicicleta	Formas que parecen niños y una bicicleta.
DIBUJO9FASE1				Negro	los trazos parecen rostros, animales, nubes	No hay claridad, hay muchos trazos que se pueden interpretar como rostros, animales y nubes, en algunos lugares colorea fuertemente con el mismo negro.
DIBUJO10FASE1				Fucsia y Azul	La forma puede ser un pocillo, o puede ser el parque...	A primera vista parece que esta lloviendo, pero no hay claridad que es lo que dibuja. Figuras cuadradas sobre puestas, podría ser un resbalador de parque. Colorea fuerte y uniformemente con los dos colores elegidos.

DIBUJO11FASE 1		Fucsia	Casa y todo lo que le rodea	No hay coloreado uniforme, solo los trazos de un paisaje que muestra la casa y objetos alrededores, aunque no es claro que es lo que hay a su alrededor. Parece un mapa con la casa en el centro... montañas...
DIBUJO12FASE 1		Café	Muchas cruces y lo que parece ser un mapa	Dibuja trazos, todo en café, muchas cruces, da la sensación de haber querido dibujar un mapa o un paisaje pero no hay claridad en las formas
DIBUJO13FASE 1		Café y Negro	Sol, Casas, Personas, Carro	Todo indica que quiso recrear el lugar donde vive, hay tanto trazos en líneas como coloreado uniforme siempre con color café... con negro - escala de grises dibuja lo que para él está lejos o es el horizonte.
DIBUJO14FASE 1		Morado	Sol, Luna, casa, Escaleras o piramide	En el dibujo aparece el sol, la luna, la casa con muchas cosas adentro; pero lo principal en su dibujo es la escalera (como si hubiese querido dibujar una pirámide), arriba se observa el número 1, luego el 2 y el 3 y hacia abajo tenía la intención de escribir los demás números. Escaleras Colorea con determinación la luna por dentro y algunas cosas dentro de la casa. Siempre con color morado
DIBUJO15FASE 1		Morado, Azul, Verde	Sol, Flores, Corazones, edificios, se dibuja así misma.	Lo curioso en este dibujo, es que ella encierra en otro color las formas que hace, todo lo encierra, menos cuando se dibuja a si misma; juega con todos los colores y resalta con corazones y flores. Hace edificios y formas del parque.

DIBUJO16FASE 1		Café	Casas, flores, montañas, personas, el parque	Dibuja lo que parece su entorno, un paisaje que incluye las casas, las flores, las montañas, el parque y las personas.
DIBUJO17FASE 1		Rojo	Edificios, montañas, espacios abiertos (quizá parques)	Edificios y formas no claras pero que denotan son un mapa, su entorno, su barrio
DIBUJO18FASE 1		Morado	Casas, Iglesia, Carro, personas, animales, montañas	El niño trata de hacer un mapa de lo que le rodea, las casas, la iglesia, los carros, las personas, los animales, las montañas. Trabaja siempre con el color morado en trazos (líneas) y colorea de manera uniforme las personas en su tronco y los animales.
DIBUJO19FASE 1		Café	Flores, Círculos, Nubes	Centra su dibujo en las flores, trata de escribir algo en la parte superior pero no es claro, al lado derecho encierra un grupo de círculos y casi en la mitad dibuja un rectángulo de forma vertical que divide el dibujo en dos: rectángulo que colorea fuerte y uniformemente por dentro (también de café)
DIBUJO20FASE 1		Negro	Sol, montañas, muchas líneas	El dibujo no es claro, el niño dibuja algo similar a una casa, muchas líneas y trazos curvos por todo lado, algo similar a una hilera de montañas o quizá la imitación de escribir largamente. Utiliza siempre el color negro y en algunos cuadros y círculos en la parte superior de lo que parece la casa colorea fuerte y uniformemente.
DIBUJO21FASE 1		Negro y Café	Nubes, Casa, círculos abiertos	Las nubes las colorea de café y la casa fuerte y uniformemente de negro. Hace círculos abiertos en todo el espacio y al lado derecho algo que se asemeja a los dedos índices con las uñas.

Los dibujos de la segunda fase son mucho más explícitos; los trazos se aclaran, la edad entre los 6 y 7 años se ha visto favorecida por el desarrollo motriz, el entrenamiento previo ha dado resultado, se pulen las formas y situaciones que se quieren dar a conocer.






Responden también a las características evolutivas y que son más de carácter preesquemático de acuerdo a Lowenfeld (1980) porque se agudiza la relación entre lo que dibuja y la realidad que percibe.












(Dibujo12fase2)







En el cuadro 2, se muestran los dibujados seleccionados para la investigación.







Cuadro 1. Matriz Análisis descriptivo de dibujos fase 2







Código del Archivo	Edad	Título del dibujo	Imagen	Colores que predominan en su orden	Formas que predominan	Descripción General
DIBUJO1FASE2	6 - 7 años			Fucsia, Azul, Rosado, Verde	Muebles de casa, animal, persona durmiendo	Dibuja una casa, la divide en cinco partes, expresando con los muebles los diferentes ambientes, dibuja probablemente su mascota y una persona acostada en una de las habitaciones.
DIBUJO2FASE2	6 - 7 años	Tienda Helado		Morado, Amarillo, Azul	Niño(a), helado, rostro de un dibujo animado.	Dibuja una heladería. Un helado sobre un fondo amarillo, y se dibuja a si mismo(a).
DIBUJO3FASE2	6 - 7 años			Café, azul, naraja, verde	Casa, Escaleras, Sol, nubes	Dibuja una nube, el sol, la casa que divide en cuatro ambientes: dibuja las escaleras, el grifo del agua y una cama
DIBUJO4FASE2	6 - 7 años			Verde claro y verde oscuro	Nubes, sol, cuadro grande coloreado en dos tonos de verde	Una cancha de futbol con sus dos arqueros a lado y lado, sobre ellos con fuerza y determinación colorea con dos tonos de verde.
DIBUJO5FASE2	6 - 7 años			Fucsia, Café, Negro	Resbaladora, columpio, demás formas relacionadas con el parque	Dibuja todo el ambiete de un parque: Resbaladora, columpios, carro, sube y baja y demás.

DIBUJO6FASE2	6 - 7 años			Negro	Personas, círculos, líneas	En la parte superior lo que parece unas personas caminando sobre una línea. En el centro las personas o niños parecen estar pateando balones (esto lo encierra en lo que parece corchetes) y en la parte inferior más líneas. Todos los trazos son de color negro
DIBUJO7FASE2	6 - 7 años			Morado, Rojo, Amarillo	Línea vertical que divide el dibujo en dos, casa, sol.	El dibujo se ve partido en dos partes por una línea morada que sale de un objeto en la parte inferior que no es claro. A la derecha una casa de color rojo con lo que parece ser un perrito y al lado izquierdo el sol amarillo.
DIBUJO8FASE2	6 - 7 años	Par que Soacha		Rojo, Amarillo, Azul, Fucsia	Personas (niños y grandes) corazones, flores, sol	De forma colorida, dibuja seis personas entre grandes y niños, en la parte superior los corazones, las flores, el sol y a sus pies el piso gris. Utiliza no sólo trazos sino también el coloreado uniforme por dentro de las formas.
DIBUJO9FASE2	6 - 7 años			Verde, azul	Sol, nubes, flores, casas, río, animales	Un paisaje todo en color verde y con algunos trazos de azul sobre lo que parece ser el río. Animales, casas, nubes, el sol, las flores y la bandera (aunque no la colorea por dentro) componen el ambiente.
DIBUJO10FASE2	6 - 7 años			Amarillo, Azul, Rojo, Café	Sol, nubes, perro, resbaladora, mariposa	El centro de este dibujo es la resbaladora coloreada de varios colores de forma uniforme. Cerca a ella el perro, arriba las nubes, el sol y quizá una mariposa.
DIBUJO11FASE2	6 - 7 años			Azul, Café, Rojo, Morado	Sol, tobogán, niños jugando, carro	Probablemente la representación de un paseo. No colorea las formas, todo está hecho con solo trazos. Dibuja un tobogán en el centro, el sol, los niños jugando entre sí, el carro y una forma del lado derecho que no es del todo clara.

DIBUJO12FASE2	6 - 7 años			Amarillo, Café, Verde, Negro	Cancha de fútbol, balón, niño	Dibuja una cancha de fútbol con un centro amarillo (colorea por dentro uniformemente). Dibuja el balón y dibuja un personaje con camiseta amarilla y pantaloneta azul (coloreando bien las formas por dentro).
DIBUJO13FASE2	6 - 7 años			Azul, Amarillo	Piscina, niña, nubes	Dibuja y colorea por dentro la piscina. dibuja un personaje femenino y dibuja las nubes
DIBUJO14FASE2	6 - 7 años			Amarillo, azul, verde	Sol, nubes, parque, niña	Dibuja el parque, las nubes que parecen lloviendo, y se dibuja a sí misma. En el sol y en una de las flores colorea por dentro uniformemente. En los elementos del parque utiliza solo trazos pero combina todos los colores a su alcance.
DIBUJO15FASE2	6 - 7 años	Colombia - Soacha - Tienda de mi casa		Amarillo, Naranja, Verde, Azul	Casa, personas, Sol.	A lado y lado de una casa dos personas. Del lado derecho un cuadro dividido en cuatro que parece ser los artículos a la venta. Sobre ellos el sol. Colorea por dentro todas las formas.
DIBUJO16FASE2	6 - 7 años			Azul, Negro, Rojo	Nubes, Sol, Iglesia, Personas, formas en el agua	Del cielo parece estar cayendo un paracaídas, hay personas en el paisaje, está el sol, las nubes y unas formas que no son claras en el agua.

DIBUJO17FASE2	6 - 7 años			Gris Rojo, café, verde	Un cuadro, un niño(a)	Un cuadro (que asemeja un televisor) lo colorea por dentro de gris y en el centro dibuja un niño(a), con un balón verde a sus pies. Este cuadro tiene una base roja
DIBUJO18FASE2	6 - 7 años			Verde, Amarillo	Dos cuadros, un niño, un balón	Dibuja un cuadro grande y otro más pequeño en la parte inferior. Colorea por dentro las formas y en el lado izquierdo coloca un niño vestido de amarillo con su balón igualmente amarillo
DIBUJO19FASE2	6 - 7 años	Gerraro		Amarillo, Verde, Azul	Casa, Cancha de Fútbol, Piscina	Parece ser una casa, tiene algunos muebles en su interior, pero en toda la mitad tiene una cancha de fútbol y una piscina. Colorea las formas en su interior. Todo el fondo es amarillo.
DIBUJO20FASE2	6 - 7 años			Rojo.	Corona, casa, cancha de fútbol, números	Todo el dibujo está hecho con color rojo, no colorea al interior, sólo hace los trazos. De izquierda a derecha está la corona que tiene un 8 y una M, la casa, la cancha de fútbol con sus jugadores y encima de ella los números 100 y 200
DIBUJO21FASE2	6 - 7 años			Azul, amarillo, rojo, verde, gris	Cuadros, rectángulos, círculos, una llave, un dibujo animado.	Las formas geométricas de color son coloreadas en su interior, hay una llave y el muñequito gordo y bajito saltando.
DIBUJO22FASE2	6 - 7 años			Amarillo, café, verde, rojo	Sol, escaleras, niño, lápiz	Unas escaleras y un niño que empieza a subir, un lápiz a la derecha y en la parte superior el sol. Colorea por dentro el sol, el niño y el lápiz.

DIBUJO23FASE2	6 - 7 años			Azul, naranja	Casa, rio, iglesia, animales, personajes que pueden ser de cuento de hadas	El rio hace una separación horizontal del dibujo, de la parte de abajo solo se encuentra la iglesia; de arriba están la casa, los animales y unos personajes que parecen de cuentos de hadas.... Lo único que colorea por dentro es el rio, lo demás lo hace solo con los trazos.
DIBUJO24FASE2	6 - 7 años			Naranja, Verde, Amarillo	Sol, gato, niños, casa, flor, mariposa	Divide el dibujo en dos de forma horizontal. En la parte superior se dibuja a sí misma vestida de verde con el gato y el sol. En la parte inferior dibuja la flor, la casa, la mariposa, los niños y un perro o un gato.
DIBUJO25FASE2	6 - 7 años			Naranja, azul	Sol, niño, nubes, carro, árbol, avenida, casa, animales	Lo único que colorea por dentro son las nubes. Se dibuja a sí mismo, dibuja el sol, la avenida, el carro, el árbol, las casas, los animales y un barco.
DIBUJO26FASE2	6 - 7 años			Rojo	Niño, casa, carro	Aquí se observa un personaje (esta vestido con algo a cuadros que tiene una x grande sobre el tronco) y el sol en la parte superior. Debajo de una línea coloca la casa. De la puerta sale un camino y llega hasta un carro, hay flores y un sol en el dibujo
DIBUJO27FASE2	6 - 7 años			Café, rojo, azul	Niño, sol, casa, carro, animal, avión	Se dibuja a sí mismo resaltando su corazón y su boca (rojos), el sol que lo mira sonriente, la casa, el carro, el animal y el avión.
DIBUJO28FASE2	6 - 7 años			Rojo	Niño, casa, iglesia, carro, árbol, animales	Todo el dibujo se realizó sólo con trazos rojos. Dibuja un personaje con lo que parece ser una varita "mágica" y señala en su pecho el corazón. Una casa que tiene un camino que conduce a una iglesia y al lado, el árbol, los animales y el carro.

DIBUJO29FASE2	6 - 7 años			Rojo, Amarillo	Niño, sol, casa, carro, animal, flor	Todo lo realiza con trazos rojos (sin colorear por dentro) a excepción del sol que es amarillo, Se dibuja a sí mismo con "x" en cada mano y en el centro de su saco un sol dibujado. Dibuja corazones, casa, carro, animal y flor.
DIBUJO30FASE2	6 - 7 años			Naranja, azul, rojo, amarillo	Dos casas, escaleras, sol	Hay dos casas: una grande que tiene los colores azul, rojo, amarillo y naranja en su techo... colorea por dentro. La otra casa es más pequeña: café de techo verde. Por encima de ellas suben unas escaleras y arriba del lado derecho se encuentra el sol.
DIBUJO31FASE2	6 - 7 años			Verde, Azul, morado	Niña, mariposas, flores, arbol, casas, personas	Dibuja un personaje rodeado de mariposas y con flores a la izquierda. Dibuja un animal (puede ser un perro), un árbol, casas y personas dentro de ellas.
DIBUJO32FASE2	6 - 7 años			Morado y Fucsia	Niña, avión, casa, flores, animales	Se dibuja a sí misma con una flor en la cabeza, un avión, una casa, animales. Solo su cabello es coloreado de forma uniforme lo demás son sólo trazos.
DIBUJO33FASE2	6 - 7 años			Azul, Café, Verde	Sol, personas, carro, casa	Este dibujo parece una escena de algo que sucede. Hay varias personas en diferentes posiciones, un carro, o quizás un coche con un niño adentro. El personaje principal de la escena tiene un gorro que termina en punta y un saco con un sol dibujado en su pecho. En la parte superior dibuja un sol del lado del derecho y un corazón del lado izquierdo.
DIBUJO34FASE2	6 - 7 años			Fucsia	Casa, Niña, animales	Dibuja un personaje femenino, colorea su vestido, tiene una flor en su cabello y la casa la divide en lo que parece son tres plantas. Dibuja y colorea por dentro las escaleras. Fuera de la casa dibuja lo que parecen sus dos mascotas.

6. CATEGORÍAS EMERGENTES

Para acotar el ejercicio investigativo establecimos unos referentes conceptuales que nos han permitido acercarnos a la población sujeto y a la problemática planteada; éstos se consolidaron terminado el primer análisis de información del momento metodológico número uno; de igual manera, los dibujos de los niños y niñas ayudaron a delimitar el papel que jugarían los autores en este proceso hermenéutico.

Producto del ejercicio de análisis de las representaciones gráficas de los niños y niñas, surgieron unas categorías emergentes que también serán descritas y analizadas en aras del cumplimiento de los objetivos; éstas nos han facilitado evidenciar las formas de apropiación que los niños y niñas hacen del territorio y sus acciones como sujetos sociales (Ver gráfica 1).



7.

Gráfica 1. Categorías Emergentes

TERRITORIO SOACHA, como categoría general, que contiene a JUEGO y a RECORRIDO cuyo sujeto de estas dos acciones son el niño y la niña, a quienes denominamos CUERPO, estos tres se configuran como categorías emergentes y microterritorios que conforman el TERRITORIO SOACHA en dónde se ejerce la acción de apropiar y que atravesados permanentemente por: los otros, la cultura, las transparencias y la institucionalidad, configuran una unidad de acciones que permite enunciar a los niños y niñas como sujetos sociales, los cuales deben protagonizar y ejercer de manera participativa y colaborativa la reconfiguración del territorio Soacha.

Realizada la matriz de análisis de las representaciones gráficas se fueron identificando acciones en las que se podían reflejar formas de apropiar el territorio Soacha.

¿Cómo se apropian los niños del territorio Soacha?

Con el cuerpo y el cuerpo actúa en categorías emergentes: el recorrido y el juego.

6.3.1. EL CUERPO. UN MICRO TERRITORIO CONSTITUTIVO DEL TERRITORIO SOACHA

En los dibujos de los niños y niñas, siempre están ellos y ellas visibles o no a nuestros ojos; unas veces están dibujados con cuerpos adornados, otras con cuerpos alados, otras con cuerpos estereotipados, pero están, y son los cuerpos que comunican movimiento cuando se dibujan en relación con otros, llámese objetos, sujetos, pares, animales, edificios, casas, soles, horizontes, parques, canchas, corazones, flores.



(Dibujo34fase2)

El cuerpo es presencia de los niños y niñas dentro de casi todas de las representaciones gráficas, es apropiación porque se muestra dueña y dueño de la escena, es el protagonista. Por ello el cuerpo es el microterritorio con el que se apropia y hace suyo el espacio - tiempo en una acción dinámica, constante, vital, en últimas social, en redes reales puestas en los dibujos. A la manera de Arboleda citado por Cabra (2014, p.139):

El cuerpo como territorio se articula directamente con los procesos de construcción de la identidad, vista como un proceso de elaboración y reelaboración constante. En este sentido, Arboleda sostiene que [...] un constitutivo de la identidad es el territorio, [...] El territorio: este espacio humanizado no refleja solo una comodidad técnica sino, más bien, simbólica (Arboleda, 2008, p. 53.)

Los cuerpos de los dibujos (Dibujo8fase2 y Dibujo31fase2) se muestran territorializados puesto que están en los lugares definidos, ocupan un espacio y un tiempo consigo mismos y en relación a los otros, ejercen acciones donde ellos son los promotores de la acción, líderes que

mueven a otros y los ponen en espacios - tiempos definidos por ellos mismos, como autores y actores en los dibujos.



(Dibujo8fase2)

Este dibujo muestra a la niña en relación con su familia o con otros, aunque los trazos están mediados por estereotipos de formas de cuerpos que ha tomado de los dibujos para colorear o de trazos de ejercicios escriturales; la disposición y el detalle los sitúa en el parque de Soacha, como lo explicitó la escritura que está en el dibujo: “parque Soacha”. El amor que representa el corazón, muestra posiblemente la emoción que le significa recordar lo feliz que fue la niña cuando sus padres o los adultos que salieron con ella, cuando la llevaron al parque de Soacha.

Estos cuerpos son pues, los sujetos que se apropian el territorio a través de: el recorrido y el juego como categorías emergentes que consideramos son las formas de apropiación.



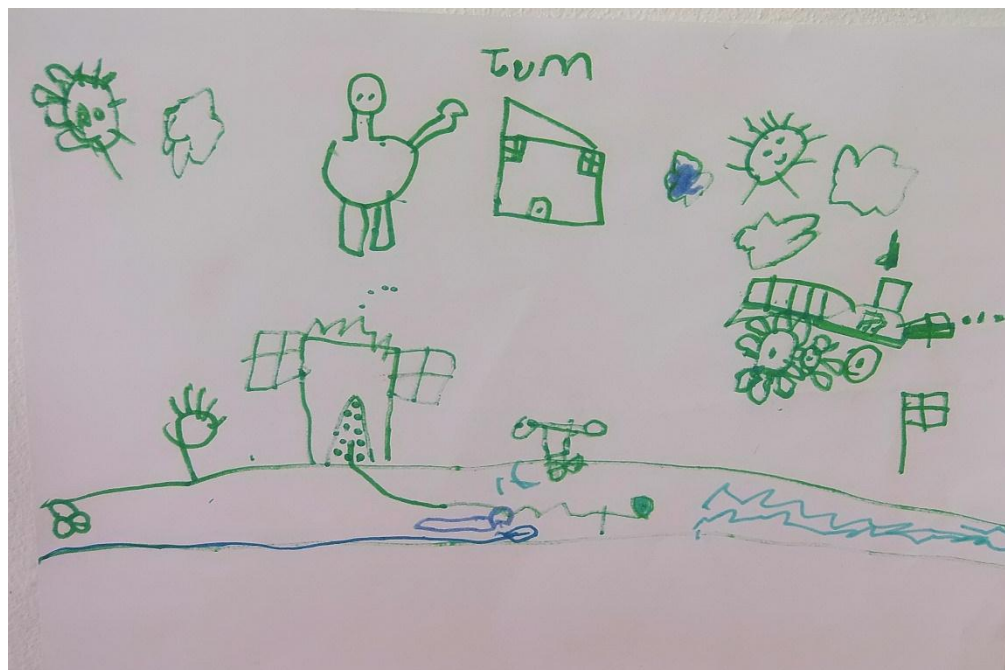
(Dibujo15fase2)

6.3.2. EL RECORRIDO, EL ANDAR

Los desplazamientos que los niños y niñas hacen todos los días de la casa al colegio del colegio a la casa, unas veces a pie, otras en moto, otras en bus, son evidentes en las representaciones gráficas. Una de las instrucciones que dimos a los niños y niñas en el ejercicio metodológico, fue que dibujaran el recorrido de su casa al colegio y del colegio a la casa, quién los recogía, qué veían, qué recordaban, qué les impactaba. En el ejercicio, los niños y niñas, entusiasmadas algunas, hablaban mientras dibujaban, otros cantaban, silbaban, reían, unos influenciaban a otros que se encontraban más cerca y terminaban haciendo dibujos parecidos. Pero cada uno imprimía emoción particular a lo que hacía, revivía el momento pasado en un presente que era su dibujo.

Este es el recorrido de desplazamiento de un lugar a otro, de un aquí y allá, una vivencia que es apropiación del territorio que se transita; los pasos andados no son los pasos de salida y llegada solamente, son los pasos que se hacen con el cuerpo total, el que se camina, comparte, huele, golpea la cara con el viento, siente el frío de la mañana o la tarde, ve nubes, animales, personas. Esto es lo que sitúa a un niño o niña en un espacio tiempo real, porque es la propia experiencia la que le permite imprimir en el dibujo el recorrido vivido; por ello es apropiación el recorrido porque lo recuerda, está en la memoria, lo recrea y a la vez lo piensa mejor y se constituye en aventura próxima.

Los desplazamientos por los micro territorios barrio, casa, parque, calle, cobran significados distintos de acuerdo a la forma como están dispuestos los objetos, las personas, los edificios, el clima, que interactúan en la visión del niño y lo dibujan así como los ven; por ello cuando hay representaciones gráficas del recorrido como vivencia, que los implica y los mueve, hay apropiación, pues es capaz de dibujarlo y acude a la memoria para hacerlo. Está en él desde los sentidos y emociones, lo que oye, ve, respira, huele y también lo que sueña en sus héroes. Es decir, el cuerpo es el microterritorio de significación que va cobrando identidad en la medida en que hace suyo el espacio físico.



(Dibujo9fase2)

Así, desde Tonucci, citado por INFANS FANS:

Y es que la ciudad la atraviesan los traslados de los adultos y los recorridos de los niños. El trayecto adulto va de un punto a otro y, preferiblemente, debe hacerse en el menor tiempo posible. Tratamos de reducir al máximo el tiempo empleado en los desplazamientos, ante la imposibilidad de acortar las distancias. Lo que ocurre durante el trayecto no tiene importancia, el objetivo es llegar al destino cuanto antes. Es exactamente lo contrario de lo que hacen los niños, la diversión se acaba en el momento de llegar, lo interesante está entre medias, en el recorrido, en el charco, en el escalón de un portal, en la hoja de árbol que recojo, en el banco que escalo y desde el que salto, en el juego que desarrollo en la ciudad mientras voy de un lugar a otro, sin importar ni el tiempo, ni la distancia más corta. Viven sus desplazamientos como una sucesión de momentos presentes, cada uno importante por sí mismo cada uno digno de una parada, de una sorpresa, de un contacto. (2014)



(Dibujo24fase2)

Es imposible pasar indiferente al dibujo que Keydy hace en el recorrido hacia un lugar; puede ser su casa, puede ser otra, pero siempre con relación a un camino que la lleva en compañía de lo que le significa, el perro, el gato, el otro. Un sol la mira, está vivo también y tiene ojos porque se siente mirada y protegida por el sol, el camino que traza la lleva a su casa que la resguarda una abeja y una flor.

En estos dos dibujos, uno pintado por un niño y otro pintado por una niña, se nota la diferencia en la descripción del recorrido; las percepciones particularizan sus intereses y con ella sus registros; mientras que para Keyly el recorrido es el encuentro con su gato, las mariposas, el sendero demarcado, para Jhon, hay un sinnúmero de detalles que acompañan su

recorrido y en el cual hay varias escenas que se desarrollan en diferentes espacios, sus intereses están mediados por sus gustos, determinados igualmente por el género: a la niña las flores, las mascotas, los adornos de su cuerpo, al niño los carros, el tren, el parque, la casa, los seres heroicos.

Entonces, el andar despierta y recrea los sentidos, el de la vista, el del oído, el de la piel que siente el frío, el del olfato que previene sobre lo que ha de acontecer, el de la sensatez y la solidaridad que preserva la especie, el del afecto que requiere sentirse acompañado, el de la vida misma que se niega a ser aniquilada. Esto es apropiación de territorio, el dominio de los elementos que se encuentran al andar que en últimas son mapas de registro de lo andado, es ni más ni menos que la conquista de los espacios que habito.

(Dibujo27fase2)



Ahora bien, ese es el cuerpo presente que se apropia del territorio en el recorrido y se hace uno con él. A la manera de (Cabra, 2014, p. 139) “El cuerpo como territorio se articula con los procesos de construcción de la identidad, vista como

un proceso de elaboración y reelaboración constante. En nuestro caso, este proceso de elaboración y reelaboración lo hacen los niños y niñas al dibujar.

6.3.3. EL JUEGO UN MICROTERRITORIO DE APROPIACIÓN

Los espacios que los niños y niñas transitan son susceptibles de convertirse en territorios lúdicos puesto que es en ellos donde se cristaliza la imaginación, es decir, el espacio social se apropia y se resignifica cuando se juega en él, se hace posible la relación cuerpo – espacio – ensoñación, como triada que aporta de manera sinérgica al desarrollo y apropiación del espacio exterior, por momentos incomprensible para el niño y la niña y más aún, si las condiciones externas no son tan favorables para su desarrollo. Pero ese espacio exterior de juego, pasa por el espacio íntimo del niño y la niña, pues el juego es el deseo puesto en acción en el encuentro con el otro.

A la manera de D. W. Winnicott (1982), citado por Ministerio de Educación Nacional, (2014) “el juego es esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro: el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre las niñas y los niños, entre la niña o el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, “el lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto)”.

Ahora bien, en el contexto de nuestra investigación, el juego es una categoría que emerge como microterritorio de apropiación, puesto que se evidencia en las representaciones gráficas de los niños y niñas, y nos lleva a pensarlo como el espacio donde la cultura se recrea, donde el niño y la niña que dibuja se “transparenta” y pone en el espacio – tiempo determinado, formas presentes y deseos posibles.



(Dibujo4fase2) y (Dibujo13fase2)



(Dibujo17fase2) y (Dibujo10fase2)

Estos cuatro dibujos muestran el microterritorio juego como forma de transformación de los espacios públicos y privados, en el sentido de moldearlos de acuerdo a las necesidades de los deseos; es microterritorio puesto que se posee como espacio al que se accede de manera simbólica, ya que no es posible tenerlos por condiciones reales físicas, sobretodo en relación con el espacio físico o en relación con lo que implica en Soacha, la calle, la esquina, los otros espacios de socialización que no son la casa o la escuela. Es el lugar de las otras experiencias que no es posible controlar, por fortuna.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta experiencia investigativa estuvo permeada de miradas críticas sobre el rol de investigadoras que ejercíamos. Los niños y niñas son sujetos de investigación que motivan a la consolidación de espacios de reflexión y crítica; las presentes conclusiones dan cuenta de esto en contextos particulares y en acción social

- Los niños y las niñas nos mostraron en sus representaciones gráficas, en los encuentros, en sus sonrisas y disposiciones físicas cómo era desde sus significaciones el territorio Soacha y cómo ellos mismos se mostraban como microterritorio en la medida que podían interactuar con otros, establecer sinergias, compartir intereses y socializar experiencias. Desde esta óptica en la que se concibe el niño y la niña como microterritorios será indispensable que se les procure espacios reales de relación y encuentro. Que se les permita desarrollarse, comunicarse y ejercer soberanía sobre sus gustos y necesidades. Y se les tenga en cuenta y apoyo para realizar procesos autónomos a la hora de administrar los recursos que le son propios, que lo constituyen como sujeto social.
- El proceso de representación gráfica evidenció que tienen interiorizado una noción de género determinada por la cultura. Los niños se representan con cabello corto, pantalón, con carros y en recorridos y las niñas adornadas, con detalles y casi siempre en relación con una figura de protección llámese casa, papá, mamá o mascota. Estas últimas, las mascotas, siempre están presentes en las escenas de los niños y las niñas, sin embargo, la actitud que reflejan con relación a ellas es diferente: los niños están

más distantes, las niñas en cambio cercanas y vinculadas, en ocasiones por una cuerda.

- La institucionalidad está presente en las representaciones gráficas de los niños y las niñas, sus trazos en la mayoría de los casos, responden a los condicionamientos del sistema escolar, por ejemplo, la combinación de figuras geométricas para representar casas, automóviles, conjunto de apartamentos; los objetos encerrados en círculos como si fueran conjuntos de cosas, las disposiciones consecutivas de ciertos elementos a semejanza de planas, las líneas punteadas que forman figuras, las carreteras y toboganes como laberintos que conectan objetos. Los cuerpos sufren cuando las condiciones para el dibujo no están en consonancia con el pupitre y los colores personalizados; compartir el espacio es tedioso, pedirte un color es casi una tortura. Pese a todas estas predisposiciones, la escuela nunca fue dibujada, a diferencia de la casa, el parque, el centro comercial. El juego como territorio de imaginación y creatividad no se hace presente en la escuela.
- La casa siempre está en las representaciones gráficas de los niños y las niñas como referente de lugar de bienestar y seguridad; así por momentos son capaces de traer el afuera y situarlo en su propia casa; el caso de la piscina en la terraza, la cancha de fútbol en la sala, el sol en la ventana, superman en la azotea de la casa. Esta es pues una forma de apropiación; el niño y la niña trae a un lugar seguro aquello que le produce placer, felicidad, añoranza, aquello que está en el microterritorio de sus sueños que le permite convertir su casa en el territorio de juego.

- En sí mismo, el juego es microterritorio porque le procura al niño y o la niña estar conectado consigo mismo (en tiempo y espacio) y en sinergia con otros microterritorios que conforman el territorio Soacha.
- Los niños y niñas dibujan acciones, movimiento, interacciones. Les gusta en sus representaciones gráficas develar sus relaciones, por ejemplo, las mascotas brindan seguridad, no solo recrean las escenas de sus recorridos; también se configuran en guardianes, acompañantes, cómplices, les pertenece.
- La apropiación es vivir y significar el territorio en tanto que los objetos, las personas, las calles, las vecindades, los edificios, los parques, lo riachuelos configuran los territorios vivos en movimiento y los niños y las niñas las perciben; por eso se apropian del territorio, lo hace suyo. Para los niños y la niñas cada recorrido es diferente, es una aventura, por esa razón trepa muros, saltan charcos, se esconde, grita, se distrae con objetos que llaman su atención, esa es una forma de apropiación.
- Para reconocer al niño y la niña como sujeto social tuvimos que descentrarnos de nuestras posiciones de adultas que era además reforzada por las teorías psicologizantes del análisis del dibujo. Esta situación nos puso en permanente tensión frente a develar lo que realmente tenía para decirnos el sujeto infantil frente al territorio.

7.1 RECOMENDACIONES

Las recomendaciones son un verdadero reto, pero en el marco de este proceso nos sentimos cómodas en tanto que la relación con los niños y niñas también fortaleció nuestras primeras premisas conceptuales y pragmáticas, en tanto que estamos convencidas que:

- El dibujo como herramienta pedagógica puede potenciar un proceso de apropiación del territorio que lo ayude a cuidar y preservar.
- El niño y la niña se enuncian en el dibujo como sujetos sociales, las escenas, los recorridos, los juegos que pintan, siempre están en relación con otros y otras.
- El juego es una herramienta o mediación para apropiarse del territorio pues con él lo conquista, lo modifica, lo experimenta y lo comparte con otros, es decir, lo vuelve social.
- Las diversas instancias de gobernanza deben pasar por reconocer al sujeto social infantil como participativo, capaz de pronunciarse sobre aquello que le desagrada y le gusta de su territorio y estar dispuestos así, a reconfigurar los microterritorios casa, colegio, parque, calles, cuerpo en consonancia con lo que el niño y la niña requiere para crecer en condiciones de dignidad, de tal manera que los espacios territoriales sean un aporte permanente a la construcción de sujeto social.
- La apropiación del territorio tendría que estar vinculada con acciones intencionadas que promuevan el estar afuera y el andar. En esta dirección se propone pensar en la creación de redes de apoyo (vecinos, policía, organizaciones sociales, colegios, tiendas, juntas de acción comunal, hospitales) para el cuidado de los niños y las niñas en tanto se den sus tránsitos y recorridos por el barrio. En el territorio los lugares están llamados a ser importantes la esquina, las tiendas, los parques, las calles deben configurarse como espacios para el desarrollo, la sana convivencia, el diálogo y el encuentro. De esta manera, las políticas públicas y los planes de desarrollo municipales deben estar en consonancia con querer espacios públicos que permanentemente puedan ser vividos por niños y niñas.

Se hace necesario precisar en primera instancia, que es urgente e imprescindible volver la mirada hacia la infancia en términos más estrictos frente a su relación con el territorio. Es decir, el territorio diseñado y dado por los adultos, debe pasar por repensar sus nociones de infancia reflejadas en el territorio, pues cada vez la aleja más de su percepción para encerrarla en lugares donde incluso el juego no es posible.

Así las cosas, el sujeto social que se construye, estará alejado de la calle, el parque, el barrio la esquina, la vecindad es decir, los espacios cotidianos de la ciudad o la zona rural y en cambio, se encierra en lugares que se agotan, que rompen con la posibilidad del juego y anulan los cuerpos en su disposición lúdica y creativa. Surge por tanto una preocupación visible a partir de esta investigación y es que el abordaje de la infancia se ha centrado especialmente en la creación de instituciones que la alejan de los otros contextos de socialización, donde no es posible la creación de sujetos sociales con relación a un entorno con compromiso y conexión territorial que crea identidades con los lugares.

En este sentido, se sugiere que en espacios académicos como el CINDE, se genere una discusión permanente por la ciudad y otros territorios que habitan los niños y las niñas para problematizar la calidad de los territorios en los que la infancia está creciendo, más allá de la escuela y la casa.

Quedan entonces preguntas por abordar a partir de este ejercicio:

¿Qué tipo de sujeto se construye en espacios que antes fueron para la infancia y que hoy están ocupados por otras prácticas sociales? ¿Cuál es la noción de infancia que tienen los

urbanizadores? ¿Cómo regresar el juego al lugar que le pertenece: la calle, la cuadra, la esquina, el andén, el charco? Se requiere entonces, problematizar el territorio de la infancia de manera permanente y perentoria.

REFERENCIAS

- Cano Echeverry, S., Mendieta Ocampo, J., & Posada López, R. (2013). *www.aprendiendoenlinea.udea.edu.co*. (U. d. Antioquia, Ed.) Recuperado el 18 de mayo de 2015, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16128/13989>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (15 de Octubre de 2007). Caminos seguros, caminos solidarios de la casa al colegio, del colegio a la casa. *Cartilla*. Bogotá, Distrito capital, Colombia: Imprenta Distrital.
- Alzate Piedrahita, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y perspectivas*. . Editorial Papiro - Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ángel Pérez, D. (17 de agosto de 2010). *www.scielo.org.co*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Ángel Pérez, D. (Diciembre de 2011). *www.scielo.org.co*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Recuperado el 18 de mayo de 2015
- Bédard, N. (1999). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. España: Sirio S.A.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del Gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Argentina: Siglo XXI.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia*. Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S.L.

- Cabra, N. A. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO, IDEP.
- Costa, L., & Bandeira, L. (2012). <http://www.rosasensat.org/revista.php?tmplng=es&num=3>.
Obtenido de <http://www2.rosasensat.org/files/cartografia.pdf>
- Del Río, P., & Alvarez, A. (2007). Recuperado el 06 de 2015, de <https://books.google.com.co/books?id=h35c->
- Funlibre. (2014). *Diseño e Implementación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia para el Municipio de Soacha – Cundinamarca*. Soacha.
- García, G., Mancera, G., Valero, P., Romero, J., & Camelo, F. (2009). *Universidad - Escuela y Producción de Conocimiento. La Construcción de ambientes de aprendizaje en las matemáticas. Una apuesta por un camino hacia la inclusión*. Bogotá, Colombia: IDEP, Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Girox, H. (2006). *La inocencia robada*. Madrid: Morata.
- González Rey, F. L. (Enero - Abril de 2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1).
- IDEP. (2013). *Territorios de vida, participación y dignidad de niños, niñas y jóvenes (NNJ)*. (E. J. Ltda, Ed.) Recuperado el 01 de 06 de 2015, de <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2014/06/Territorios-de-vida-NNJ.pdf>
- Ifans Fans. (2014). www.laciudadviva.org. Obtenido de www.laciudadviva.org/blogs/?p=23177
- Llanos-Hernández, L. (Septiembre - diciembre de 2010). (U. A. Chapingo, Ed.)
- Lowenfeld, V. (1961). *El niño y su arte*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz S.A.

- Mieles, M., & García, M. (july - Dece de 2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2). Recuperado el 16 de 06 de 2015, de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. : http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200003&script=sci_arttext
- Noguera, C., & Marín, E. (Segundo Semestre de 2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*(53).
- Reyes Guarnizo, A. (2014). De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio: Un recorrido conceptual. *Bitacora Urbano Territorial*, 24, p.10 - 31. Recuperado el 15 de 04 de 2015, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/32452>
- Reyes-Guarnizo, A. (2012). *www.revistas.unal.edu.co*. Recuperado el 25 de 04 de 2015, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/32452>
- Sainz Martín, A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet. *Revista: Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*. Recuperado el mayo de 2015, de <http://www.arteindividuoysociedad.es/index.html>
- Salvador, A. (2001). *Conocer al niño a través del dibujo*. México: Alfaomega.
- Secretaria de Gobierno de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá, . (25 y 26 de Octubre de 2055 - 2009). Recuperado el 23 de 08 de 2015, de <http://www.espiralasociados.com/descargas/ponenciasSEMINARIOconvivencia/sabado1/CaminosSegurosICLopez.pdf>
- Sosa Velásquez, M. (2012). *Rebellion.org*. (C. Parens, Ed.) Recuperado el 18 de mayo de 2015, de <http://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>

Tonnuci, F. (1996). *“La Ciudad de los Niños; un nuevo modo de pensar la ciudad”*. Italia: FUND.

GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ.

Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Fausto Ediciones, Argentina.

Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño*. España: Siglo XXI de España Editores.

Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la Imagen*. Madrid - España: Ediciones Cátedra S.A.