



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

Proyecto Eden: una experiencia de investigación acción participativa con niños y niñas del barrio El Eden del Paraíso.

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
Dudrey Yussely y Clobes Guzmán	1030575800	2011172009

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. Presenta un trabajo genuino de IAP con la comunidad.
2. En el texto presenta registros de diálogos de la práctica como material importante desde la
3. mirada de las artes visuales.

En el texto final muestra mejoras significativas sobre las recomendaciones iniciales

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	Luisafernanda Daza	<i>Luisa Daza</i>	4.5
Jurado 2- lector	Andrés Camilo Buño.	<i>Andrés Buño</i>	4.5
Jurado 3- asesor			
Jurado 4- asesor			

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4.5

DISTINCIONES

Fecha: 26/ May 2016

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes.



**Proyecto Edén: *Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP)*
*con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso.***

Audrey Cubides Guzmán
Cód. 2011172009

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en artes visuales
Bogotá
2016.

**Proyecto Edén: *Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP)*
*con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso.***

Audrey Cubides Guzmán

Cód. 2011172009

Directora

Martha Ayala Rengifo

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en artes visuales

Bogotá

2016.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñando al ciudadano</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	<i>Proyecto Edén: Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso</i>
Autor(es)	Cubides Guzmán, Audrey
Director	Martha Ayala Rengifo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 102 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	IAP, INFANCIA, TERRITORIO, ARTÍSTICO VISUAL, PARTICIPACIÓN, EMPODERAMIENTO, DIÁLOGO, CUIDADO, COLABORACIÓN, SUJETO DE DERECHO, ACTOR SOCIAL,

2. Descripción
El presente trabajo de grado busca compartir la experiencia de investigación acción participativa (IAP) desarrollada con niños y niñas del barrio El Edén, en la Localidad de Ciudad Bolívar desde el año 2014, que aun continua (año 2016). Con el objetivo de develar las posibilidades de participación y acción desde diferentes manifestaciones visuales que reconocen y proponen los niños y niñas vinculados a este proceso.
La IAP es una metodología propicia para llevar a cabo este proceso porque a partir de su diseño presenta un aprendizaje permanente en el que se busca volver objeto de reflexión todo lo que se hace y la investigación en si misma junto con a los niños y niñas que hacen parte de este trabajo. En el desarrollo de la investigación se han podido reconocer cinco ciclos desde los cuales se aborda el reconocimiento de los niños y niñas como como sujetos de derecho, el territorio entendido como construcción social, la incidencia de las relaciones que en el se dan y, las posibilidades de construcción en conjunto desde el diálogo, la colaboración y el cuidado. Todo esto en busca de una participación significativa y el empoderamiento por parte de los niños y niñas en su territorio vehiculada por lo artístico visual junto con los lenguajes propios de los niños y las niñas.
Lo que ha permitido reconocer la potencialidad en la IAP de articular nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia, lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política que presenta posibilidades reales de asumir a los niños y las niñas como actores sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace una apuesta porque la educación más allá de la escuela se proponga plantear relaciones más horizontales y por lo tanto más democráticas en donde las jerarquías sean cambiadas por lugares de diálogo y escucha, recordando que el inicio del empoderamiento se debería comprender desde dar lugar a cada niño y cada niña para que sea reconocido y escuchado en su contexto estimulando su enunciación desde la acción.

3. Fuentes
- ARENDT, Hannah (1993) La Condición Humana. The University of Chicago Press. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Chicago, Illinois, USA. - DIKER, Gabriela (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1 ed. Editorial Los polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. - GILLIGAN, Carol (2013) La ética del cuidado. Editorial Fundación Víctor Grifols i Lucas. Barcelona, España - GONZÁLEZ, María; AGUILERA, Alcira; TORRES, Alfonso (2014) Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En: Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos No. 1, Pp. 64-70. Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas. Clasco. Bogotá, Colombia. - HOYUELOS, Alfredo (2006) La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro. Barcelona, España. - HURTADO, María Cristina (2009) Retos para las Políticas Públicas de primera infancia. Observatorio sobre infancia. Bogotá, Colombia. - MANDOKI, Katya (2008) Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I. Editorial Siglo XXI. D.F., México. - MATURANA, Humberto (1996) el sentido de lo humano. Ediciones Dolmen. Santiago de Chile, Chile. - SARLE, Patricia M. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Primera edición. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. - TORRES, Alfonso (1999) Identidades barriales y subjetividades colectivas. En: Serie Ciudad y Hábitat, No. 6. Bogotá, Colombia.

4. Contenidos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 2	

4. Contenidos
A través del texto se busca compartir la experiencia de investigación acción participativa (IAP) desarrollada con niños y niñas del barrio El Edén, en la Localidad de Ciudad Bolívar desde el año 2014, que aun continua (año 2016). Con el objetivo principal de develar las posibilidades de participación y acción desde diferentes manifestaciones visuales que reconocen y proponen los niños y niñas vinculados a este proceso, por medio de la construcción de conocimiento colectivamente en torno a la participación a través de espacios de diálogo e interacción de experiencias, la identificación y el reconocimiento del potencial individual para intervenir y actuar en el lugar en el que se está, la visibilización de las posibilidades de constitución de ciudadanía que construyen los niños y niñas en el territorio y, su empoderamiento mediante la expresión artística visual. Para lograrlo se propone realizar un acercamiento más específico a la IAP y esta como articuladora de los ciclos y pasos que determinan la investigación, a través de una descripción de los ciclos, las actividades propuestas, preguntas que focalizan los temas, reflexión y ajuste de los mismos. Lo que permite luego entrar a una problematización que aborda temas tales como, el reconocimiento de los niños y niñas, el territorio y la construcción en conjunto, retomados en cada ciclo junto con las categorías de investigación propuestas y el diálogo con los ejercicios desarrollados con los niños y niñas, sus voces, sus posiciones y sus propuestas, que dan pie a la emergencia de nuevas categorías de investigación Finalizando, se propone una discusión sobre tres temas transversales a este proyecto, la participación, el diálogo y lo artístico. La participación y las condiciones para que esta sea real y <i>significativa</i> por parte de los niños y niñas se presentan en articulación permanente con el diálogo y lo artístico visual <i>se une</i> como mediador de la experiencia a través de la expresión junto con los lenguajes propios de los niños y niñas.

5. Metodología
Para este trabajo la investigación seleccionada ha sido <i>Investigación Acción Participativa</i> (IAP), un diseño metodológico que hace parte del enfoque epistemológico crítico-social. La IAP es una metodología que se encuentra propicia para llevar a cabo este proceso y en el transcurso del mismo ha resuelto diferentes rumbos. A partir del diseño espiralado que propone este tipo de investigación se presenta un aprendizaje permanente en el que se pretende volver objeto de reflexión todo lo que se hace y la investigación en sí misma, el derrotero que permite este propósito se presenta por medio de ciclos que a su vez reúnen diferentes fases de planificación, acción, reflexión y ajuste. Este ejercicio en las diferentes fases es justamente el que en el desarrollo de la investigación conlleva a retomar los mismos temas pero con diferentes especificidades dadas por las circunstancias de cada ciclo. En la ruta de este proceso para el proyecto, en su parte escrita, se han identificado cinco ciclos, se parte en el tránsito de un camino que esta demarcado por algunos pasos generales pero que se desarrolla con las particularidades de las personas y los contextos que hacen parte de este trabajo. CICLO 1. (Marzo- Junio de 2014), CICLO 2. (Septiembre-octubre de 2014), CICLO 3. (Febrero – Marzo de 2015), CICLO 4. (Abril – Mayo de 2015), CICLO 5. (Mayo-agosto de 2015).

6. Conclusiones
La educación artística fuera de la escuela tiene incidencia en la constitución de ciudadanías, presentando la potencialidad en la IAP de articular nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia, lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política que presenta posibilidades reales de asumir a los niños y las niñas como actores sociales y sujetos de derecho. La posibilidad de relaciones más democráticas que propone la IAP a través del dialogar todo entre todos, permite tener el reconocimiento como autor libre y responsable de cada persona, que en el territorio entendido como un producto socialmente construido, dará pie a nuevos lugares de constitución de ciudadanía creativas reconocidos y propuestos por los niños y las niñas. En el desarrollo del proceso ha dado lugar al reconocimiento de diferentes tipos de participación, afectiva, creativa y estética. Teniendo en cuenta las conclusiones del proyecto se hace una apuesta porque la educación más allá de la escuela se proponga plantear relaciones más horizontales y por lo tanto más democráticas en donde las jerarquías sean cambiadas por lugares de diálogo en el sentido de Maturana y escucha en el sentido de Malaguzzi, recordando que el inicio del empoderamiento se debería comprender desde dar lugar a cada niño y cada niña para que sea reconocido y escuchado en su contexto estimulando su enunciación desde la acción.

Elaborado por:	Audrey Cubides Guzmán
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	13	06	2016
-----------------------------------	----	----	------



Agradecimientos.

Este trabajo solo ha sido posible gracias a las personas que de una u otra manera se han vinculado a él. Principalmente quiero agradecer a cada uno de los niños y las niñas que motivan y articulan este proceso y a sus familias.

A la señora Mariela Cortes y a su familia.

A las docentes, Martha Ayala y María Angélica Carrillo.

Especialmente a mi familia por su respaldo, paciencia y apoyo incondicional.

A Dios, por todo.

CONTENIDO

INTRODUCCION	11
Decisión de continuar	13
¿Para qué continuar?	13
Objetivos	14
Algunas investigaciones referentes.	15
DISEÑO METODOLÓGICO. IAP	17
La Ruta.	20
 CAPITULO 1. <i>Iniciamos, no desde cero.</i>	
CICLO 1. (Marzo- Junio de 2014)	26
1.1. Reconociendo mi Paraíso	26
1.2. ¿Quiénes iniciamos?	26-31
1.3. ¿Qué hicimos?	32
1.4. ¿Cómo lo hicimos?	33
1.5. Problematicación.	35
• Sobre el territorio	36
• Sobre el reconocimiento de los niños.....	36
• Sobre la construcción en conjunto.....	37
Reflexión y Ajuste	38
 CAPITULO 2.	
CICLO 2: (Septiembre – Octubre de 2014).	38
2.1. ¿Quiénes?	38
2.2. ¿Qué hicimos?	39
2.3. ¿Cómo lo hicimos?	39
2.4. Problematicación.	41
• Sobre el territorio. <i>Darle cabida a lo emergente dentro de las relaciones sociales.</i>	41
• Sobre el reconocimiento de los niños. <i>Niños y niñas sujetos de derecho. Representaciones históricas y el reconocimiento público de sus derechos.</i>	42
• Sobre la construcción en conjunto: <i>Participación significativa. Un proceso de fortalecimiento de las relaciones sociales y diálogo.</i>	45
Reflexión y Ajuste	46
 CAPITULO 3.	
CICLO 3. (Febrero – Marzo de 2015)	47
3.1. ¿Quiénes?	47
3.2. ¿Qué hicimos?	47
3.3. ¿Cómo lo hicimos?	48
3.4. Problematicación	50
• Sobre el reconocimiento de los niños. <i>La posibilidad de ser del otro en convivencia con uno.</i>	

.....	50
• Sobre el territorio. <i>Lo público</i>	54
Reflexión y Ajuste	58
CAPITULO 4.	
CICLO 4. (Abril – Mayo de 2015)	59
4.1. ¿Quiénes?	59
4.2. ¿Qué hicimos?	60
4.3. Problematicación.	60
• Sobre la construcción en conjunto. <i>Convivencia democrática a partir de la cooperación</i>	60
- ¿Qué significa y para qué construimos este espacio?	64
- ¿Cómo se puede construir a través del diálogo?	66
- Salir	72
Reflexión y ajuste.	75
CAPITULO 5.	
CICLO 5. (Mayo – Agosto de 2015)	75
5.1. ¿Quiénes?	75
5.2. ¿Qué hicimos?	75
5.3 Problematicación	75
• Sobre el territorio. Relaciones desiguales. <i>Patriarcado</i>	75
• Sobre el reconocimiento de los niños. <i>La voz democrática</i>	76
• Sobre la construcción en conjunto. <i>Participación afectiva. Homo Empathicus.</i>	79
DISCUSIÓN	82
Sobre lo artístico. ¿Cómo habita lo artístico?	82
Un proyecto colaborativo.	83
<i>Maneras de habitar lo artístico.</i> Identificación de las actividades que en primera medida se reconocían como artísticas.	85
<i>Lo artístico/estético habitando como soporte</i>	86
<i>Lo artístico/estético vehiculando el habitar.</i>	88
<i>Lo artístico/estético habitando como medio.</i>	89
Relaciones entre lo artístico y lo estético	91
Lo sensible.	92
Lo estético.	94
Lo artístico.	96
Sobre el diálogo	97
• ¿Cómo se pueden plantear relaciones en confianza, que no sean instrumentalizadas desde lo	

<i>educativo?</i>	98
Sobre la participación.	99
• Participación afectiva_	101
• Participación creativa_	101
• Participación estética.	101
FINALIZANDO	103
BIBLIOGRAFIA	104

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Mapa Categorical

Cuadro 2. Esquema de espiral sobre los ciclos que componen la investigación

Cuadro 3. Legislación sobre el derecho a la participación en niños y niñas

Cuadro 4. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético habitando como soporte

Cuadro 5. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético vehiculando el habitar.

Cuadro 6. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético habitando como medio

ANEXOS

Anexo 1. Cuaderno Viajero.

Anexo 2. Cuadro habitar artístico

Anexo 3. Cuadro habitar artístico dos

INDICE DE IMÁGENES

- Imagen 1.** Actividades realizadas durante el ciclo 1
- Imagen 2.** Actividad Pistas, por el colectivo Ramodelia.
- Imagen 3.** Celebración día de las madres
- Imagen 4.** Poema al barrio creado por María Fernanda
- Imagen 5.** Construcción carteles sobre el uso del agua
- Imagen 6.** Portada cuaderno viajero
- Imagen 7.** Autorretrato con espejo
- Imagen 8.** Dibujo de fachadas y lugares del barrio
- Imagen 9.** Actividad creación animal. *Johan crea un toro con cola de gato*
- Imagen 10.** Actividad observación detallada a un compañero o compañera.
- Imagen 11.** Alejo dibuja una gallina.
- Imagen 12.** Dibujo desarrollado por los niños y niñas asistentes al ejercicio de cartografía, intervenido digitalmente con el propósito de resaltar los lugares identificados
- Imagen 13.** Actividades realizadas durante la jornada de aseo
- Imagen 14.** Organización del espacio
- Imagen 15.** Brandon y Sebastián tomando las medidas de la ventana
- Imagen 16.** El primer sofá que Sebastián, Kevin y Dilan aportaron a la biblioteca
- Imagen 17.** Actividad ¿Cómo se imaginan la biblioteca?
- Imagen 18.** Mafe leyendo la carta de Antonio y María José
- Imagen 19.** Sharon revisando los libros que se habían prestado
- Imagen 20.** Brandon, Cristian y William observando los libros.
- Imagen 21.** William y Sofía observando un libro
- Imagen 22.** Uno de los inventarios hechos por los niños y niñas
- Imagen 23.** Primer formato de préstamo hecho por Sebastián
- Imagen 24.** Bienvenidos.
- Imagen 25.** Sebastián O. creando su volante
- Imagen 26.** Creación de volantes.
- Imagen 27.** Clasificación de la ropa.
- Imágenes. 28 y 29** Creación carteles para la venta
- Imagen 30.** 1, 2 y 3. Venta de ropa y crispetas en el parque Illimani.
- Imagen 31.** Kevin S. contando el dinero de la venta. Total recolectado \$ 12.700.
- Imagen 32.** Actividades propuestas por Anderson y Sebastián para continuar con el proceso
- Imagen 33.** Trampa para ladrones, propuesta de Santi para la seguridad.
- Imagen 34.** Propuesta esquema de articulación de las personas alrededor del proyecto
- Imagen 35.** Diferentes lenguajes para dar una propuesta de solución al mismo problema.
- Imagen 36.** Heidy nos dice que esta es una ballena.

INTRODUCCIÓN.

A través de este texto se busca compartir la experiencia de investigación acción participativa (IAP) desarrollada con niños y niñas del barrio El Edén, sector el Paraíso desde el año 2014, que aun continua (año 2016), con el propósito de reconocer, desde los múltiples puntos de vista y las mediaciones que significa un trabajo con personas distintas en diferentes edades y en variadas circunstancias a través del desarrollo del mismo, las posibilidades de participación y acción que reconocen y proponen los niños y niñas vinculados a este proceso.

La IAP es una metodología que se encuentra propicia para llevar a cabo este proceso y en el transcurso del mismo ha resuelto diferentes rumbos desde el hacer, la reflexión y el ajuste sobre ese hacer que configuran este trabajo. La IAP avala la flexibilidad de acuerdo al contexto, propone en principio pero tiene la responsabilidad y nobleza de ajustar y dar cabida a nuevos propósitos sin forzar los resultados. La relación que plantea esta metodología con el contexto nos da luces de la manera en que aborda a las personas que hacen parte de las investigaciones, comprendiéndolas no como objetos de estudio sino como sujetos de conocimiento y de pensamiento, con quienes se construye, no *desde* sino *con*.

Por lo que el papel del investigador, se torna en mediador en un ejercicio de construcción conjunta de investigación *anti-dogmática* y *auto-investigación* que procura hacer una lectura compleja y contextualizada de las lógicas de la vida cotidiana de un grupo, reconociendo de antemano que la producción de conocimiento no es neutral sino que responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social.

Por lo que me permito, en el rol de mediadora narrar la lectura que he realizado a través de esta investigación en primera persona, este es un proceso que hemos desarrollado con los niños y niñas del barrio El Edén y en la escritura de esta experiencia procuro a manera de *gran relato* poder incluir la mayor cantidad de voces y puntos de vista sobre las situaciones que tienen lugar en este proceso, inclusive desde la elección de su nombre. Sin embargo, no por eso deja de ser mi lectura de los hechos y está sujeta a las interpretaciones y posiciones que yo reconozco como propias.

Instalar un ejercicio de IAP con niños y niñas busca en primera medida advertir las maneras desde las cuales ellos **se empoderan** a partir de la participación en su territorio, cómo se reconocen a sí mismos y las dinámicas que significan estos reconocimientos. Ubicando la práctica artística y el lenguaje visual como vehiculantes de la participación por medio de diversas estrategias que contemplan la posibilidad de vinculación en el territorio desde la capacidad sensible.

En esta relación que se ha propuesto, la mediación no ha sido solo entre sujetos de pensamiento y conocimiento, sino desde mis posibilidades de comprensión como adulta de lo que puedo entender de las realidades y experiencias de los niños y niñas. Sin embargo, a pesar de las limitaciones en esta comprensión, un lugar desde el que busco partir sin lugar a dudas, es el reconocimiento de ellos como sujetos de derecho, como actores en la construcción de su vida social y de la vida de aquellos que los rodean.

Este reconocimiento ha sido un proceso personal y colectivo, que a través del desarrollo de la investigación ha permitido advertir los lugares y concepciones sociales sobre la infancia que reiterativamente desconocen sus posibilidades de construcción y acción desde posiciones que subvaloran y silencian sus aportes. No obstante y frente a lo anterior, se propone explorar las posibilidades que la educación artística puede tener fuera de la escuela y la potencialidad en la IAP de articular nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia de los niños y las niñas, lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política.

Proponer una investigación que busca el empoderamiento de los niños y niñas en su territorio, requiere dialogar con ellos para que sean escuchados en sus propios lenguajes y códigos, respeto para comprender cuales son los asuntos que les afectan y, sobretodo, partir de la comprensión de que este empoderamiento **es posible** y pertinente. Entender las perspectivas de los niños y la capacidad que tienen para aportar y construir en sus territorios tiene que ver con una mejor calidad de vida que inicia con el reconocimiento personal como ciudadano activo.

De manera tal que la experiencia de participación y las ciudadanías activas no se comprenden como ejercicios distantes de los niños y niñas, sino por el contrario se realiza una valoración de la infancia y las maneras que encuentra para ejercer su ciudadanía, que en el caso de contextos con condiciones de alto riesgo y vulnerabilidad como las que se presentan en los barrios en la periferia pueden ser consideradas como ciudadanías elevadas¹.

En el ejercicio de contar este proceso se propone iniciar hablando de los objetivos que se trazan, los autores y trabajos antecedentes que han permitido reconocer experiencias similares con todos los aportes que a nivel teórico y de narrativa esto implica, continuo con un acercamiento más específico a la IAP y esta como articuladora de los ciclos y pasos que determinan la investigación, con el propósito de orientar de mejor manera cómo ha acontecido este proceso, luego se hace una descripción esquemática de los ciclos, las actividades propuestas, preguntas que focalizan los temas, reflexión y ajuste.

Lo que permite entrar a la narración de cada ciclo de manera *más fina* por medio una problematización que busca tomar los temas que aparecen como transversales y, de la mano con las categorías de investigación propuestas empezar a relatar las situaciones que dan pie a la emergencia de nuevas categorías a través del diálogo con los ejercicios desarrollados con los niños y niñas, sus voces, sus posiciones y sus propuestas. Finalizando, se propone una discusión sobre tres temas transversales a este proyecto, la participación, el diálogo y lo artístico. La participación y las condiciones para que esta sea real y *significativa* por parte de los niños y niñas se presentan en articulación permanente con el diálogo y lo artístico visual *se une* como mediador de la experiencia a través de la expresión abordada junto a los lenguajes propios de los niños y niñas.

¹ Las prácticas de ciudadanía que logran emerger de contextos límite pueden ser vistas como ciudadanías muy elevadas, por cuanto coexisten en condiciones contrarias a su naturaleza que suponen un doble esfuerzo: más que ciudadanos, las víctimas de la violencia y la exclusión social son sujetos convertidos en agentes de dignidad y ejemplos de construcción democrática. (Ortega, 2008. En: Cubillos (2012).

Decisión de continuar.

En el rol de mediadora que plantea esta investigación me parece importante comentar las principales motivaciones personales que me han llevado a tomar la decisión de desarrollar este proyecto investigativo con los niños y niñas del barrio El Edén.

Tiempo atrás, casi desde que estaba en grado décimo u once del colegio, me inquietaron bastante las posibilidades de organización desde lo local y con las personas desde las comunidades, inquietudes que se fueron aclarando y al mismo tiempo agudizando cuando inicié mis estudios universitarios y en el desarrollo de diferentes actividades con colectivos en la localidad de Kennedy, que es la localidad a la que pertenezco, algo que traigo a colación porque me parece importante decir que de alguna manera continuar el proceso en el barrio El Edén, representaba y representa para mí un ejercicio político, uno de los aspectos importantes en la decisión de articular el proceso con el presente proyecto de grado.

Ahora bien, aunque la decisión anterior es importante, definitivamente la motivación principal de continuar el proceso fue haber compartido y conocido a los niños y niñas que hacen parte de esta investigación, compartir con ellos para mí tuvo que ver más que con el desarrollo de las actividades, con el inicio de una amistad y otras maneras de relacionarme. A pesar de las limitaciones que como adulta tengo sobre las comprensiones de *todo* respecto a los niños, este proceso ha sido posible porque tanto ellos como yo hemos aprendido a hacer planes en conjunto y colaborar para hacerlos realidad.

La motivación inicial fue conocerlos, compartir con ellos y la motivación permanente es el compromiso que para mí ha sido su respaldo durante todo el desarrollo de este proceso, porque es el que ha abierto de diferentes maneras y por variados caminos lugares de posibilidad cuando nos reunimos. Teniendo en cuenta que estos lugares de posibilidad han sido confortados por el respaldo de las familias de los niños y niñas, especialmente sus madres, y el trabajo y apoyo de la lideresa del barrio la señora Mariela.

¿Para qué continuar?

El Edén es un barrio que hace parte del sector El Paraíso, en la localidad de Ciudad Bolívar, es un lugar que está en construcción permanente, resultado del arribo constante de familias al sector, muchas de ellas a causa del conflicto interno y situaciones de violencia. Estas circunstancias son las que hacen *parecer* que el barrio sigue creciendo a gran velocidad, en sus comienzos de manera ilegal y por medio de muchos esfuerzos e iniciativas comunitarias se ha venido legalizando.

Desde marzo del año 2014 tuve la oportunidad de dirigirme al Edén por medio de una electiva propuesta desde la UPN que busca realizar prácticas interdisciplinarias en los barrios que presentan condiciones de vulnerabilidad. El primer propósito de este desplazamiento fue realizar un refuerzo escolar comunitario, que empezó a desarrollarse ese mes.

El refuerzo escolar o de tareas era un espacio que se había establecido con anterioridad en el barrio pero que por diversas circunstancias estaba detenido, por lo que desde la electiva se propone reactivarlo.

A este espacio asisten los niños de las cuerdas vecinas al salón comunal. Entre los asistentes se encuentran niños y niñas en la primera infancia, en la infancia y en la adolescencia allí tienen la posibilidad de una asesoría con las tareas y algunas veces acceso a internet. Sin embargo, con el transcurso de nuestros primeros encuentros en el refuerzo se pudo notar que son pocos los niños que llegan con tareas por lo que el espacio se empezó a modificar tornándose en un proceso con diferentes actividades extraescolares y al final del semestre académico se propone como proyecto de investigación.

Como se mencionaba anteriormente conocer a las personas del barrio especialmente a los niños y niñas asistentes al refuerzo fue la motivación principal para continuar el proceso más allá del desarrollo de la electiva, ahora bien, esta decisión implicaba trazar nuevos objetivos que parten de la pregunta que es transversal a esta investigación.

¿Cómo establecer mecanismos de acción y participación con los niños y niñas asistentes al espacio de refuerzo escolar en el barrio El Edén, Sector El Paraíso de la localidad de Ciudad Bolívar?

Pensar en las maneras de participación que se pueden establecer con los niños y niñas indica acercarse a ellos como interlocutores válidos que requieren ser escuchados, consultados y motivados a enunciar en la acción. (MIELES, (2012) P. 208). Por lo que se sugiere proponer los siguientes objetivos en el desarrollo de este proceso.

Objetivo General.

Develar las posibilidades de acción y participación desde diferentes manifestaciones visuales de los niños y niñas asistentes al espacio de refuerzo escolar en el barrio el Edén, sector el Paraíso, de la localidad de Ciudad Bolívar.

Objetivos Específicos

- Construir conocimiento colectivamente en torno a la participación a través de la generación de espacios de diálogo e interacción de experiencias de los niños asistentes al refuerzo escolar.
- Lograr que los niños asistentes al refuerzo escolar identifiquen y reconozcan su potencial individual para intervenir y actuar en el lugar en que están.
- Visibilizar las posibilidades de constitución de ciudadanía que construyen los niños asistentes al refuerzo escolar desde y en el territorio.
- Empoderar a los niños asistentes al refuerzo escolar a través de la expresión artística visual.

Algunas investigaciones referentes.

Trazar los objetivos y en general esta investigación también es resultado de los aportes que a nivel teórico y de narrativa han realizado diferentes autores y trabajos antecedentes, se busca traer a colación en este apartado algunos de los más relevantes para este proceso.

Se propone partir de una recopilación encontrada en la investigación *Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes*, porque permite conocer varios grupos de investigación que en Colombia trabajan en torno a la formación y ejercicio de la ciudadanía, incluyendo en varios de sus trabajos y publicaciones este ejercicio en niños, niñas y adolescentes. Además de ser referentes, esta recopilación permite hacer un reconocimiento de las perspectivas e intereses que se vienen desarrollando y proponiendo desde lo académico e institucional sobre el tema. Entre los grupos se encuentran: Grupo de investigación del Ministerio de educación nacional, Educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional, Filosofía Moral y Política de la Universidad Javeriana, perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, grupo desarrollado en asociación entre la Universidad de Manizales y el CINDE², y el grupo de educación ciudadana, ética y política. (MOSQUERA, (2013) P.18).

El trabajo de grado *Fotofilia, experiencia de investigación acción participante en torno al hábitat y la fotografía con un grupo de niños de altos Cazucá*. Desarrollado por Maya Corredor, en Bogotá en el 2012. Ha sido un referente importante por lo que la autora resalta sobre la capacidad de enunciación que da el hecho de ser los dueños de los procesos de creación y cómo esto permite la construcción de la propia voz. Es decir la fuerza de la enunciación desde un sujeto más posicionado que se asume como centro de su proceso permitiendo modificar imaginativamente los significados dominantes que median la experiencia como habitantes.

Otro de los aportes importantes que este trabajo propone se relaciona con la posibilidad de comprender cómo son las relaciones con el entorno y a partir de eso planear en qué forma incidir en él, llevando el plan a la acción por lo que da cuenta de una necesidad de re valoración o transformación del espacio habitado desde el ámbito de la creatividad y la re significación de las realidades como algo indispensable en la construcción de comunidad.

Ciudadanías en el límite. La fotografía participativa. Es un artículo del año 2012 realizado por Edwin Alfredo Cubillos Rodríguez que hace parte del proyecto de investigación de la Maestría en Estudios Culturales *“La fotografía participativa en la construcción de ciudadanías por parte de niñas, niños y adolescentes, en contextos de exclusión y violencia en Colombia. La experiencia de Disparando Cámaras en Cazucá”*. Este trabajo también es un referente importante porque concibe a los niños y niñas como agentes culturales que interpelan las formas tradicionales de participación, aportando elementos para la configuración de un nuevo sujeto ciudadano.

² CINDE. Fundación Centro Internacional de Educación y Derechos humanos. <http://www.cinde.org.co/sitio/>

Cubillos plantea que la infancia y la adolescencia como construcción social hoy cuestiona una noción adultocéntrica del ordenamiento social y posibilita repensar la posición subalterna como escenario no hegemónico de producción cultural y de participación, además de ubicar elementos de agencia en los niños y adolescentes susceptibles de multiplicación en otros contextos. Lo que además implica, un cambio en la visión institucional de la ciudadanía que está siendo transformada continuamente por procesos de producción, circulación y empleo estratégico y táctico de conocimientos socialmente pertinentes para reinventar la convivencia y el bienestar social. Es precisamente entonces cuando los recursos socioculturales se convierten en tácticas de resistencia contra las crisis para ejercer progresivamente la ciudadanía.



DISEÑO METODOLÓGICO. IAP

¿Cómo se construye el poder al construir conocimiento?

Para este trabajo la investigación seleccionada ha sido *Investigación Acción Participativa* (IAP), un diseño metodológico que hace parte del enfoque epistemológico crítico-social, desarrollado y argumentado por algunos filósofos de la escuela de Frankfurt desde inicios del siglo XX³ y también en América Latina hacia la década del sesenta, por medio del cual pensadores e investigadores buscaron responder a las ciencias sociales que se venían imponiendo con sesgos ideológicos de dependencia y de carácter colonial planteando la necesidad de “*una ciencia social al servicio de la emancipación comprometida con las luchas y movimientos sociales alternativos*”, desde lo que hoy también se conoce como 'paradigma emancipatorio'⁴, ⁵(ORTIZ, BORJAS (2008) P. 617).

El sentido de partir de un enfoque crítico de investigación en este proyecto se da en la medida en que este propone otras maneras de comprender la producción de conocimiento, optando por un planteamiento participativo desde el que se persigue un cambio en la relación entre el investigador y las personas con quienes se realizan las investigaciones. Busca una articulación de saberes en un sistema auto-observador⁶ dirigiéndose a la problematización y reflexión de la propia realidad.

Darle cabida a formas diferentes de construir conocimiento implica abordar al sujeto, su experiencia, su ubicación en la realidad y, la posibilidad de participación reconociendo sus saberes y aportes. “*La perspectiva crítica abre las puertas a los sujetos que hacen parte de los procesos a estudiar, entran sus historias, sus temores, sus interpretaciones*” (GONZALES, et. al. (2014) P. 62). Por lo tanto el sujeto es asumido como sujeto de conocimiento y de pensamiento, en donde aporta información, pero además contribuye a su interpretación, construyendo con el otro a través de un diálogo inter-epistémico e inter-cultural.

La IAP es una metodología que se ha seleccionado porque además plantea un ejercicio de construcción conjunta de investigación *anti-dogmática* y *auto-investigación*, se procura realizar una lectura compleja y contextualizada de las lógicas de la vida cotidiana de un grupo y, sobretodo, porque reconoce que la

³Horkheimer, Adorno, Habermas

⁴Se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales.

⁵Entre los autores que han aportado con diferentes estrategias metodológicas a esta perspectiva epistemológica se encuentran Paulo Freire (Brasil) educación popular, Orlando Fals Borda, (Colombia) IAP, De Sousa Santos (Portugal) epistemología del sur, Jesús Ibáñez (España) ciencia social de segundo orden. (Gonzales, Aguilera y Torres. (2014)).

⁶Donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de reflexividad según el cual, se dialoga permanentemente sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen.

producción de conocimiento no es neutral, sino que responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social.

En la IAP, el otro es *confiable*, por eso se concibe la capacidad de construir conocimientos y saberes con él mediante un ejercicio participativo y de diálogo que permite pensar con el otro que es diferente, disponiendo un *nosotros* que aprende a pensarse a sí mismo. Esta construcción es un ejercicio de negociaciones en torno al poder teniendo en cuenta la manera en que se ha venido estableciendo una “sociedad del conocimiento” en la que el saber significa poder. La acción y la participación se dan cuando los sujetos son protagonistas de sus proyectos y este es un ejercicio del poder (BRANDAU, GHISO, (2015).

Un propósito importante que vale la pena traer a colación es el que la IAP, dentro del enfoque crítico y junto a la educación popular planteada por Paulo Freire, se presentan como estrategias o alternativas de procesos de *no invisibilización o silenciación*, complementándose en la medida en que, la educación popular precisa trabajar para que el pueblo aprenda a *decir su palabra* y la IAP, indica un trabajo para que el pueblo aprenda a *escribir su historia*. En esta complementariedad se presenta el diálogo, con un papel fundamental, porque es el que permite el *hacerse entre la gente* y conlleva al reconocimiento de un *entre nosotros* contra-hegemónico. (BRANDAU, Guiso. (2015).

Es importante recordar que el sujeto está en permanente configuración en un contexto histórico, por lo que se hace necesaria una flexibilización del método para acercarse a la realidad variable y el equilibrio necesario entre las categorías establecidas buscando evitar que *cualquier cosa* se convierta en conocimiento. Señalando que la flexibilización que propone la IAP no la hace menos rigurosa sino, permite plantear categorías indicando unos límites y al mismo sugiriendo moverse en la indeterminación de lo que está fuera de ellos durante todo el proceso dando lugar a lo emergente y alternativo según las características y particularidades del contexto y, sobretudo, las personas con quienes se desarrolla la investigación. (GONZALES, Aguilera y Torres. (2014)

A continuación, se presenta el mapa categorial que ha sido la *columna vertebral* teórica de este proyecto, las nociones allí propuestas han cambiado en el proceso de comprensión y en la experiencia de acercarse a la realidad variable, esa misma que por las circunstancias y situaciones presentadas ha dado lugar a nuevas categorías emergentes.



Cuadro 1. Mapa Categorial.

El diseño espiralado que propone la IAP presenta un aprendizaje permanente desde el que se pretende volver objeto de reflexión todo lo que se hace y la investigación en sí misma, el derrotero que permite este propósito se presenta por medio de ciclos que a su vez reúnen diferentes fases de planificación, acción, reflexión y ajuste. Este ejercicio en las diferentes fases es justamente el que en el desarrollo de la investigación conlleva a retomar los mismos temas pero con diferentes especificidades dadas por las circunstancias de cada ciclo; los temas recurrentes para esta investigación han sido sobre el territorio, el reconocimiento de los niños y niñas, y la construcción en conjunto.

- **Actividades desarrolladas.**

16

CICLO 1. (Marzo- Junio de 2014)

a. Viabilidad en tiempo y riesgos de acuerdo a las personas.

Como se mencionaba al principio del texto, tuve la oportunidad de dirigirme al barrio El Edén a inicios del 2014, en Marzo de ese año conocí a la Señora Mariela Cortes, quien es la líder del barrio y el contacto con la Universidad Pedagógica para el desarrollo del trabajo. En ese momento junto con dos compañeras de la universidad, Marly de Licenciatura en educación especial y Vanessa de Licenciatura en Artes Escénicas, planteamos un proyecto denominado *Reconociendo mi Paraíso*.

b. Definición del equipo.

En este primer ciclo la convocatoria a los niños y niñas fue realizada por la Señora Mariela, quien ya había venido trabajando con algunos de ellos o sus familiares en otros proyectos y programas que diferentes organizaciones dirigieron o dirigen en el barrio.

c. Preguntas que focalizan los temas.

- ¿Cómo generar espacios de expresión y de participación?
- ¿De qué manera estos permiten descubrir y reconocer posibilidades de transformación de la de la propia realidad?

d. Actividades durante las sesiones.

Durante cuatro meses desarrollamos el proyecto por medio de diferentes actividades, recorridos y juegos que nos permitieron conocer a los niños asistentes, sus roles, realidades e intereses, maneras de trabajar y de asumir el espacio del refuerzo escolar. Entre las actividades que desarrollamos se encuentran:

Cuaderno viajero, Recorridos grupales por el barrio. *Dripping*, Representación del barrio con materiales reciclados, Celebración día de la madre.

e. Reflexión y ajuste.

Se realiza una reflexión sobre las maneras de organizarnos en un proceso voluntario, con niños en diferentes edades y desde tres disciplinas distintas. Se plantea un ajuste sobre las comprensiones alrededor de la importancia de la participación, el reconocimiento del territorio y el juego como articulador o posibilitador de estas actividades.

CICLO 2. (Septiembre-octubre de 2014)

Este ciclo inicia con el planteamiento formal de la investigación a los niños que venían asistiendo al refuerzo escolar.

a. Preguntarse por la viabilidad en tiempo y riesgos de acuerdo a las personas.

Se retoma el contacto y luego de proponer el trabajo en el barrio, definimos el horario y el día de encuentro, reanudando con nuestra primera sesión el sábado 20 de septiembre.

b. Definición del equipo

En este ciclo por medio de la Señora Mariela se convocó a los niños del barrio que quisieran participar, sobre todo a los que ya venían asistiendo al proceso del refuerzo escolar. Para este momento acuden la mayoría de niños que ya habían asistido, No obstante, dos de los asistentes más grandes, ambos de 14 años, deciden no seguir en el proceso.

c. Preguntas que focalizan los temas.

- ¿Qué significa que los niños y niñas sean sujetos de derecho?
- ¿Cuáles son las implicaciones de ese reconocimiento en la participación desde el territorio?
- ¿Cómo se puede abordar esa participación desde el lenguaje visual?

d. Actividades durante las sesiones. (Sáb. 20/9, Sáb. 27/9, Sáb. 4/10 de 2014)

Durante este ciclo se propone un espacio de creación con el fin de desarrollar ideas que partan de la propia experiencia, lo que se buscaba era que a través de la creación de objetos se abordaran temas que les parecieran importantes y les interesaran a los niños y niñas. Sin embargo, en este ciclo lo que se propone parte en primera instancia de algo que me parece problemático en el barrio y es el uso del agua.

Uso del agua en el barrio. (Creación imagen en grupo alusiva al uso del agua), relato personal.

e. Reflexión y Ajuste.

Buscando que los temas realmente partan de los intereses de los niños y no solo de intereses personales, que impliquen nuevas estrategias de comunicación y expresión. Sobre las maneras de dirigir las actividades a todos los niños asistentes, teniendo en cuenta las diferencias de edad entre ellos y de ellos conmigo.

Este ciclo se detiene en la acción, porque inicio una práctica pedagógica en Guapi – Cauca, durante 45 días entre octubre y noviembre de 2014, en la última sesión le comento a los niños y niñas sobre el tiempo que voy a dejar de asistir con el propósito de continuar al volver.

CICLO 3. (Febrero – Marzo de 2015).

a. Preguntarse por la viabilidad en tiempo y riesgos de acuerdo a las personas.

Desde el inicio del año 2015 se reanuda el contacto con los niños y niñas. Luego de conversar con ellos, llegamos al acuerdo de reunirnos los sábados a las 10:00 a.m. tratando de ajustar el horario para todos porque varios en la tarde entrenan fútbol y los miércoles a las 3:00 p.m. con los niños y niñas que estudian en la jornada mañana. Iniciamos nuestra primera sesión de esta etapa el miércoles 4 de febrero.

a. Definición del grupo

El grupo inicia con algunos de los niños que habían estado durante el 2014, y con el paso de las sesiones empiezan a asistir casi todos con los que iniciamos sobre todo los días sábado, desde nuestros primeros encuentros tres hermanos de una cuadra cercana, que no habían asistido el año anterior empiezan a conformar el grupo. Lamentablemente para esta etapa dejan de participar dos niños que habían estado desde comienzo del año anterior.

b. Preguntas que focalizan los temas.

- ¿Cómo se puede participar en el territorio por medio del lenguaje visual?
- ¿Cómo fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo?
- ¿De qué manera se pueden reconocer las formas de comunicación preferidas de los niños asistentes?

c. Actividades durante las sesiones

En este ciclo teniendo en cuenta la reflexión del anterior se propone llevar a cabo actividades de reconocimiento del lugar, de sí mismos, de sus compañeros, con la intención de descubrir y escuchar los intereses y maneras de ser y habitar en el barrio de los niños y niñas. Estas actividades mostraron en comparación con el ciclo 2, en el que se trabajó el problema que me parecía importante por las diferentes condiciones que se presentan en el barrio alrededor del uso del agua, que el tema del agua para este ciclo no tuvo ninguna relevancia dentro de lo que los niños identificaban como problemático en el del barrio.

Creación cartografía, Creación animal, Observación detallada y representación de un compañero, Autorretrato con espejo, Dibujo de fachadas de memoria, observación y dibujo de lugares del barrio.

a. Reflexión y ajuste

En este ciclo se presenta un mayor interés hacia las actividades realizadas. Sin embargo, se busca sobrepasar el nivel de participación definido por Roger Hart (1992) como *ideas de los adultos compartidas por los niños*, por lo que se requiere propiciar una participación en la que se puedan escoger y definir las propias formas de organización y movilización por parte de los niños y niñas.

CICLO 4 (Abril –Mayo de 2015)

a. Preguntarse por la viabilidad en tiempo y riesgos de acuerdo a las personas.

Durante este ciclo, contamos con la compañía de tres profesoras que empiezan a asistir desde la electiva de la U.P.N, a partir de varias conversaciones organizamos la manera de desarrollar las actividades por parte de cada una, pero con un objetivo en común que se retomó del trabajo que habíamos realizado *con Reconociendo mi paraíso*, sobre fortalecer los lazos comunitarios y tratar de impactar a los miembros de las familias del barrio. De tal manera que se propone trabajar con los niños y niñas, con sus madres en un espacio deportivo y con los jóvenes del barrio a través de un taller de hip-hop.

Entre las conversaciones se da lugar a una inquietud que venía desde el inicio del proceso, sobre el espacio y la posibilidad de construcción de una biblioteca para las personas del barrio, al reunirnos con los niños y comentar la idea todos estuvieron de acuerdo y se presenta un gran entusiasmo y compromiso por el desarrollo de este objetivo que a través de las diferentes sesiones fue fortaleciendo la apropiación del espacio y reconocimiento de los niños como posibilitadores de realidades diferentes.

b. Preguntas que focalizan los temas.

- ¿Qué significa y para qué construimos este espacio?
- ¿Cómo se puede construir a través del diálogo?
- ¿Qué lugar tiene el lenguaje visual en la expresión de las ideas?

c. Actividades durante las sesiones.

En este ciclo la mayoría de actividades giraron alrededor de la construcción de la biblioteca, desde la consecución de los libros, hasta obtención de recursos para continuar el proceso. Con el desarrollo de cada actividad se iban revelando nuevas inquietudes sobre cómo se podían realizar las cosas y resolver las dificultades que se iban presentando. El diálogo se presenta como fundamental para llegar a acuerdos de organización y ejecución de las ideas, además de un trabajo arduo y comprometido por parte de todos, resaltando el de los niños.

Ejercicio telaraña, ¿Cómo se imaginan la biblioteca? dibujo o escrito, Jornada de organización y aseo pro biblioteca, Creación de volantes, Definir el nombre de la biblioteca, Venta de ropa y crispetas.

d. Reflexión y ajuste

Lamentablemente, este ciclo termina abruptamente la siguiente semana a la realización de la actividad de venta de ropa con la noticia del robo a la biblioteca, que al parecer ocurrió el martes 5 de mayo, en el que hurtaron todos los libros que se habían conseguido. La reflexión y el ajuste se proponen sobre las posibilidades y maneras de continuar el proceso.

CICLO 5 (Mayo-agosto de 2015)

a. Preguntarse por la viabilidad en tiempo y riesgos de acuerdo a las personas.

Luego del robo a la biblioteca, el descontento es general, se percibe la vulneración de varias maneras de participación a través de diferentes lenguajes que los niños y niñas por medio del ejercicio de construcción en común ponían a interactuar en el barrio. Pese a esto, durante el ciclo 5 la disposición de los niños y niñas, e inclusive las personas fuera del barrio que habían aportado a la construcción de la biblioteca, continúa.

b. Preguntas que focalizan los temas.

- ¿Cómo podemos continuar?
- ¿De qué otras maneras podemos organizarnos?
- ¿Qué queremos hacer?

c. Actividades durante las sesiones.

Las actividades desarrolladas durante este ciclo son la respuesta a las circunstancias que el contexto plantea de forma inminente. Se proponen con la intención de vislumbrar las maneras propuestas por los niños y niñas en que nos podemos organizar para continuar el proceso en el barrio y el fortalecimiento como grupo a propósito de este objetivo.

Actividad groserías. Dibujo sobre cómo nos sentimos cuando nos enteramos del robo, Quema de dibujos, Plantear soluciones. Observación de imágenes y videos sobre manifestaciones artísticas, Organización de lo que queremos hacer, Creación en conjunto re-utilizando materiales, Actividad libro álbum, Historias/temas para propios libros.

d. Reflexión y ajuste

Se plantea sobre las potencialidades del trabajo en equipo en circunstancias diferentes, las reacciones personales y generales que provee el contexto, posibilidades de creación y enunciación a partir del lenguaje visual y, las relaciones entre el agenciamiento y la participación de los niños y niñas.



Luego de esta presentación esquemática sobre las actividades desarrolladas durante los ciclos, se propone hacer una descripción más detallada de los acontecimientos y las percepciones de los niños y niñas con el propósito de dar lugar a las diferentes problematizaciones y puntos de vistas que han hecho posible este proceso.

CAPITULO 1. *Iniciamos, no desde cero* .

CICLO 1. (Marzo- Junio de 2014)

1.1. Reconociendo mi Paraíso

Como se indicaba anteriormente este proceso inicia junto con dos compañeras con quienes planteamos un proyecto denominado *Reconociendo mi Paraíso*. Con el objetivo de fortalecer las redes comunitarias donde cada uno fuera agente activo, participativo e innovador de sus cotidianidades, buscando fomentar espacios para el reconocimiento del entorno, de sí mismos y de los otros y al mismo tiempo nos permitiera observar e indagar las problemáticas que se presentan en el lugar. Durante cuatro meses desarrollamos el proyecto por medio de diferentes actividades, recorridos y juegos que nos permitieron conocer mejor a los niños y las niñas asistentes, sus roles, realidades, algunos de sus intereses, maneras de trabajar y de asumir el espacio del refuerzo escolar.

1.6. ¿Quiénes iniciamos?

Durante las primeras actividades que realizamos, asistieron un grupo aproximadamente de 15 niños y niñas, desde los 3 hasta los 14 años, algunos más frecuentemente que otros. Con el paso de los encuentros iban llegando nuevos niños interesados en participar, la mayoría de ellos familiares o conocidos de la misma cuadra o cuerdas vecinas de los niños y niñas que ya estaban asistiendo.

Para la siguiente presentación⁷ de los niños y niñas del grupo en este primer ciclo, se ha decidido tomar apartes de la descripción que cada uno/a realizó o escribieron sus familias, en el caso de los niños más pequeños, en un ejercicio que llamamos “*Cuaderno Viajero*”. Nuestro cuaderno estuvo viajando de familia en familia cada fin de semana. Sin embargo, no todos alcanzaron a realizar su descripción, por lo que me permito realizar una breve introducción de las primeras impresiones que para ese momento se dieron en este proceso de conocernos. **(Anexo 1: Cuaderno Viajero)**

⁷ Por medio de las imágenes obtenidas a través del registro fotográfico durante los diferentes ciclos del proyecto.

SANTIAGO Y MARÍA FERNANDA OVIEDO.

Santiago de 13 años y Mafe de 11 años.



Mafe: "Me gusta el arroz con pollo y saltar lazo, no me gusta el kumis ni tampoco correr, mi familia me quiere (...) vivo en el paraíso tengo amigos y me gustan las plantas".

Santiago: "Me gusta el futbol, me gusta el XBOX, estar en el colegio, dibujar cosas difíciles y estar en la casa. (...) me gusta el comedor del colegio y el descanso". Santi dejo de asistir casi a la mitad del primer ciclo porque tuvo un accidente en un pie.

SEBASTIÁN Y WILLIAM TÉLLEZ

Sebastián de 3 años y William de 6 años

Sobrinos de Santiago y Mafe



William "Me gusta montar bicicleta, mirar televisión, [...] a mi no me gusta la sopa y el pescado porque tiene espinas y me fascina las arepuelas con chocolatico ¡umm que rico!".

Sebastián: "Vivo con mi mamá, mi papá, mi abuela y mi hermano. Me gusta jugar. No le gusta el pescado y le encantan los choco crispís."

*Descripción realizada
por su familia*

LORENA Y ANDERSON CONTRERAS

Lorena de 9 años y Anderson de 11 años



Lorena: “Me gusta jugar futbol, saltar laso, ir al colegio, leer, el arroz con pollo (...) no me gusta el basquetbol no me gusta que me digan groserías ni ser grosera”

Anderson: durante este ciclo asistió de manera frecuente, es una persona tranquila y líder entre los niños.

SHARON Y BRANDON RAMÍREZ

Sharon de 11 años y Brandon de 8 años.

Primos de Lorena y Anderson.



Sharon: “Me gusta jugar futbol, saltar laso, y la pasta con sardinas (...) no me gusta jugar basquetbol, no me gusta la clase de matemáticas, tampoco que me peguen ni me insulten con groserías”

Brandon: En este ciclo pudimos conocer a Brandon como una persona aplicada y responsable con las actividades, busca dialogar y le importa que los demás comprendan sus ideas.

CAROL Y CRISTIAN MEDINA

Carol 5 años y Cristian de 7 años



*Descripción realizada
por su familia*

Carol. “Me gusta los gaticos y perritos y frijoles y la carne y no me gusta las lentejas y me gusta jugar futbol”.

Cristian: Durante este ciclo asistió frecuentemente y participo de las actividades que propusimos, le gusta ser escuchado y dejar presente su opinión.

MARCELA Y TANIA LOZANO

Marcela de 9 años y Tania de 3 años.
primas de Carol y Cristian



Marcela. “Me gusta la sopa, los garbanzos (...) vivo con mi mamá mi papá y mis 2 hermanos y no me gusta que me peguen (...) me va muy bien en todas las materias y soy buena estudiante”

Tania. “Me gusta el pollo asado y la carne, me gusta jugar a la comida (...) me gustan mucho los gatos y tengo unos pajaritos uno amarillo y el otro azul”.

*Descripción realizada
por su familia*



CRISTIAN CAMILO GARZÓN

De 8 años.

Para este ciclo nos permitió conocerlo como un niño con gran imaginación, propuso varias actividades. Durante este ciclo en dos sesiones peleo con Cristian Medina y Sebastián Rodríguez, por insultos que se dijeron, sin embargo, aunque no en primera instancia, busco solucionar el conflicto y mediar las situaciones.

JOHAN Y HEIDI CIFUENTES

Johan de 8 años y Heidi de 3 años.



Desde el inicio del proceso Johan y Heidi han sido unos de los niños que han asistido mas frecuentemente

Heidi. Siempre de la mano de Johan, asiste y participa atentamente de las actividades propuestas, de manera tierna se acerca a sus compañeros y nos permite conocer sus ideas en diferentes lenguajes.

Johan. Aplicado y responsable, se preocupa por cumplir con sus tareas y generalmente escoge el espacio del refuerzo para desarrollarlas, es amigable, ha aportado con sus ideas y compromiso a lo largo del proceso de variadas maneras

OCTAVIO SUAREZ, SEBASTIÁN RODRÍGUEZ Y JHONATAN RODRÍGUEZ

De 14, 8 y 6 años.



Durante el primer ciclo los tres asistieron frecuentemente, con el desarrollo de las actividades se presento un liderazgo de Octavio, junto con Anderson, que para ese momento eran los niños más grandes en edad y en estatura, entre sus hermanos y entre otros niños del refuerzo. La participación de Sebastián y Jhonnathan estuvo particularmente influenciada por la participación de Octavio como hermano mayor.

Sebastián: atento a las actividades, con gran interés en los temas, siempre amable y propositivo

Jonathan: participando de la mano de sus dos hermanos, siempre pendiente de las actividades, a veces de manera mas inminente y otras un poco mas tímido

DILAN, KEVIN SANTIAGO Y SEBASTIÁN QUETE

De 4, 6 y 11 años



Los hermanos Quete han sido uno de los niños mas comprometidos y frecuentes en el proceso, con su colaboración e interés en los diferentes ciclos han hecho equipo junto con Lorena, Anderson, Sharon y Brandon.

Dilan: creativo, divertido, atento a las actividades y a sus hermanos, le gusta que lo escuchen y exponer sus ideas

Kevin: buen compañero, le gusta mucho el futbol, a veces se distrae un poco pero siempre se interesa por desarrollar las actividades propuestas, creativo y propositivo.

Sebastián: aporta con sus ideas y toma la iniciativa, influye y es escuchado por sus compañeros, creativo y colaborador, siempre con comentarios recurrentes y divertidos.

MAURICIO Y WENDY SANCHEZ

Mauricio de 9 años y Wendy de 3 años.



Mauricio: participativo y colaborador, muestra gran interés por las actividades que se proponen, sin ser impositivo busca dar su opinión y expresar sus ideas. Siempre muy pendiente de su hermanita.

Wendy: De la mano de Mauricio asiste y participa en las actividades propuestas, de manera reservada, casi en silencio siempre, atenta, sobretodo a lo que Mauro hace o propone.



CESAR CAMILO AMADO

De 10 años

Primo de Mauricio y Wendy

Durante este primer ciclo Cesar asiste de manera intermitente al refuerzo, nos comenta que a veces es por pereza o porque esta castigado. Muestra interés en algunas de las actividades, pero sobretodo por poder ir al parque y jugar con el resto de niños asistentes. Nos permitió conocerlo como un niño respetuoso y amigable

1.7. ¿Qué hicimos?



Imagen 1. Actividades realizadas durante el ciclo 1

El proyecto de refuerzo escolar en el Edén, principalmente incitó un cuestionamiento sobre las disposiciones y coordinaciones que *deben* tener lugar en un proceso voluntario, con niños en diferentes edades y desde tres disciplinas distintas; Partimos de variadas comprensiones sobre la importancia de la participación, el reconocimiento del territorio de los niños y las niñas y, el nuestro (junto con las compañeras de la electiva). Nos propusimos lograrlo a partir de recorridos grupales por el barrio, reutilización de materiales, dibujos del lugar, historias personales, y diferentes juegos.

Durante todo este primer ciclo el juego toma un lugar de gran importancia porque nos permite no solo interactuar sino, entender y afrontar dinámicas y estereotipos sobre el lugar. El juego como lo propone *Patricia Sarlé* (2006) se presenta como una manera de plantear actividades y como una actividad en sí misma que permite *actuar por encima* de las posibilidades actuales, proponer realidades alternativas, imaginar y entender ficciones y, sobre todo para este momento del proceso, posibilitó conocernos, algo fundamental, porque en primer medida fue la motivación principal para decidir continuar con el proyecto.



Imagen 2. Actividad Pistas, por el colectivo Ramodelia.

Actividad propuesta por el *Colectivo Ramodelia*, en la que se buscaban reconocer los lugares importantes de los niños en el barrio encontrados a partir de pistas creadas por ellos, a manera de detectives a través del *Dripping*.

Con el desarrollo de las actividades y a medida que sucedían nuestros encuentros con los niños, surgió la idea de realizar una celebración del día de las madres. Esta idea fue propuesta por *Mafe*, y los demás niños y niñas estuvieron de acuerdo. La celebración nos permitió pensar y desarrollar una actividad que partiera desde los niños para las personas en el barrio, sus familias, y al mismo tiempo fue con la que concluimos el refuerzo del primer semestre de 2014.



Imagen 3. Celebración día de las madres

1.8. ¿Cómo lo hicimos?

En este apartado se propone relacionar las preguntas específicas, situaciones y objetivos que se presentan en el desarrollo de algunas actividades durante este primer ciclo, esperando poder vislumbrar de mejor manera cómo fue el avance del mismo.

- Gafas holográficas y Cuaderno viajero. Se sugieren con el objetivo de realizar una indagación inicial de los intereses de los niños. Las gafas holográficas fueron la primera actividad que los niños y las niñas propusieron. A través de esta actividad cada uno creó gafas con lentes en papel holográfico que distorsionaban la visión, lo que colaboró a expresar los intereses pero desde la creación y la imaginación. En este caso, el material junto con el juego cumplió un papel muy importante porque fue

el que permitió reflejar o conducir a situaciones creadas por los niños desde las que hablaron de lo que podían ver, lo que podían ser, me parece, tiene que ver con el deseo y la producción de realidades distintas, la imaginación, la ficción. Que en sí mismas están relacionadas con el juego. Lo que creamos fue el detonante para ese juego.

El desarrollo de esta actividad, no de manera inmediata, sino con el transcurso del proceso dio lugar a nuevas preguntas, *¿Es el juego lo artístico, o el vehículo para que se dé lo artístico?, ¿Lo artístico tendrá que ver con una producción “plástica” para ser nombrado como artístico?*

-Recorridos grupales por el barrio. Dripping. Buscábamos un re-conocimiento del entorno con el propósito de que el recorrido rompa con la cotidianidad y con las formas frecuentes de estar y transitar el barrio, en esta actividad de nuevo el juego tiene un papel axial porque es el que permite actuar por encima de las posibilidades y tiene la capacidad de modificar maneras de entender o vivir las relaciones. Una intención de conocer y re-conocer que puede tener múltiples interpretaciones.

-Representación del barrio con materiales reciclados. Fue la manera de visibilizar en conjunto los recorridos realizados por el barrio, las formas de entenderlo y mostrarlo con materiales del mismo lugar. Se presenta como la posibilidad de materializar las ideas y las intencionalidades comunicativas. Representar el barrio de una manera junto con mis vecinos no solo habla de cómo se vive y entiende el lugar, sino cómo se busca mostrar y cómo debería ser.

El material reciclado tiene un lugar fundamental en el propósito de este ejercicio; el material que empieza a ser material reciclado en el momento en que se desarrolla la representación del barrio es la evidencia de los recorridos que realizamos, de lo que vimos mientras transitábamos el lugar, una muestra tangible de lo que llamó la atención durante el recorrido y de las decisiones que los niños tomaron para hablar del lugar que habitan.

Representar el barrio también es conocerlo, interpretarlo, re leerlo, y en este caso por ser un ejercicio grupal también significaba poner en discusión la manera en que cada uno lo vive, lo entiende y lo transita para llegar a un acuerdo en común sobre el lugar que todos tienen en común.

- Celebración día de la madre. Se buscaba poder preparar algo especial para las mamás de los niños, ellos querían expresar sus sentimientos hacia ellas y decidieron hacerlo a través de canciones, poemas, cartas. Esta celebración se presentó como un espacio de reunión y compartir, que me parece propició nuevas formas de colaboración y de enunciación, que no necesariamente tienen que ver con la exhibición, sino con maneras de ser con el otro.

1.9. Problematicación.

Después de desarrollar el proceso de “Reconociendo mi Paraíso”, conocer a los niños y niñas asistentes y a algunos de sus familiares, empezaron a surgir varias inquietudes de esta experiencia de estar en el barrio. Se traen a discusión las que se consideran son más relevantes en la medida que son los factores que orientan la pregunta principal que es transversal a este trabajo.

Sobre los estereotipos del lugar.

Ir al barrio El Edén, en principio significó confrontar pensamientos e ideas preconcebidas sobre la localidad de Ciudad Bolívar para comenzar a ver de manera más minuciosa las complejidades de las dinámicas que se presentan en la localidad y particularmente en el sector de El Paraíso. En este proceso de reconocimiento se empiezan a desdibujar algunos de esos pensamientos preconcebidos sobre el lugar, paralelamente, se comienzan a afrontar realidades que interpelan y muchas veces se sienten como desbordantes.

Situaciones de violencia, pandillismo, micro tráfico, corrupción, son fácilmente asociadas con los barrios en la periferia. Además de esto, lamentablemente el sector del Paraíso también ha sido referenciado por la presencia de bloques paramilitares que agravan las anteriores situaciones. No obstante, sin el propósito de reforzar imaginarios sobre el lugar, se nombran para realizar un acercamiento a las comprensiones de lo que implica vivir en las laderas, y por otro lado, también para resaltar que en este primer momento y luego de poder iniciar el proyecto, conocer a la señora Mariela y a los niños y niñas, se hacen relevantes los procesos comunitarios con miras a la solución de problemas latentes en el sector, esfuerzos de organización y comunicación entre las personas del barrio.

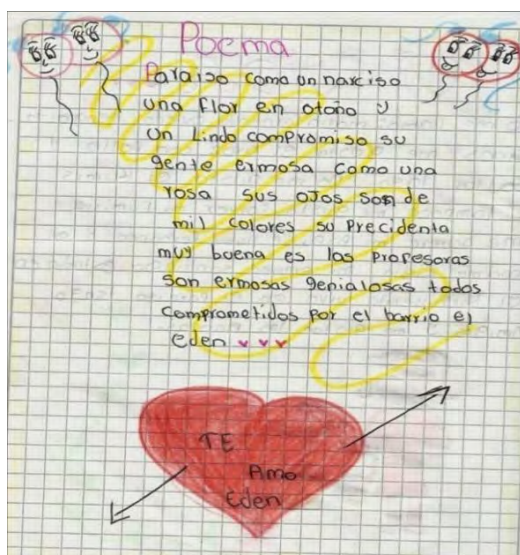


Imagen 4. Poema al barrio creado por María Fernanda, extraído del cuaderno viajero.

Poema al barrio por Mafe

“Paraíso como un narciso
una flor en otoño y
un lindo compromiso su
gente hermosa como una
rosa sus ojos son de
mil colores su presidenta
muy buena es las profesoras
son hermosas genialosas todos
comprometidos por el barrio el
edén.

Sobre el territorio.

Otro aspecto importante en el proceso fue comprender el barrio, lugar donde confluyen e interactúan dinámicas locales y globales, como un lugar axial en la construcción de identidad, “la manera como histórica y culturalmente se han venido desarrollando los barrios populares en la ciudad los ha convertido en un espacio de constitución de diferentes *identidades colectivas* y de irrupción *de nuevos sujetos sociales urbanos* ⁸, un espacio de producción de identidades comunes y diferenciadas” (TORRES(1999) P. 1), (la cursiva es mía).

La identidad colectiva entendida como un “Cúmulo de representaciones sociales compartidas que funcionan como una matriz de significados, definiendo un conjunto de atributos idiosincrásicos propios que dan sentido de pertenencia a sus miembros” (TORRES (1999) P. 7). En esta medida, construyendo su barrio, sus habitantes construyen su propia identidad y a su vez, estos procesos identitarios en los barrios se convierten en un *Frente Cultural*, con un potencial emancipador sobre los procesos homogeneizadores.

Las ayudas asistenciales en el barrio:

Entre los aspectos relevantes que surgieron durante este ciclo se hace presente un cuestionamiento sobre las ayudas asistenciales que llegan al barrio y la *incidencia* que tienen sobre la construcción de esa identidad colectiva emergente que se nombraba.

La construcción de la identidad colectiva, está relacionada con la memoria histórica y los espacios de interacción, definiendo *lo propio frente a lo ajeno*. En ese sentido, la relación que se plantea en la problematización se dirige hacia los procesos de *naturalización* de opciones históricas y las ayudas asistenciales influyendo en las dinámicas que este proceso implica en el contexto; dinámicas que tienen que ver con brechas entre clases sociales y estratos, reconocimiento personal y del territorio. En general, “la *construcción simbólica de un nosotros frente a un ellos*”. (TORRES (1999) P. 7), (la cursiva es mía).

Sobre el reconocimiento de los niños

Dentro de la construcción simbólica de un nosotros, lo que se empieza a comprender es que la validación del “nosotros” debería ser personal por medio de la afirmación como *sujeto activo* de la propia vida. Este reconocimiento implica llevar al espacio público las necesidades y los derechos, que se ven vulnerados por la manera desigual e inequitativa como se ha venido implementando el sistema económico y estatal. Esta situación indica, además de una revisión de las políticas públicas, la necesidad del reconocimiento de los niños como **ciudadanos con derechos y actores sociales**, que requieren

⁸ Sujeto social entendido como “todos aquellos agrupamientos más delimitados y cohesionados que una población o una colectividad (...) un nucleamiento colectivo que compartiendo una experiencia e identidad colectivas despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto.” (TORRES, (1999) P. 17).

diferentes *posibilidades expresivas* dentro de las dinámicas sociales en las que están. (Rosemberg, 2009). En este punto se hace importante anotar, aunque parezca elemental, que el ejercicio de los derechos ciudadanos propicia un desarrollo integral y una mayor calidad de vida.

Sobre la construcción en conjunto

Como se mencionaba, empezaron a saltar a la vista los procesos organizativos que se presentan en el barrio de la mano de la señora Mariela de manera tal, que el cuestionamiento se presenta sobre las posibilidades de construir en conjunto *con* los niños y niñas. Por lo que se empezó a esbozar una propuesta en la que a partir del refuerzo escolar se pudiera establecer un espacio de discusión y diálogo, de intercambio de saberes, desde las diferentes posturas que se presenten. El diálogo *nos construye* en tanto que configura otro, nos cuestiona en la medida en que nos presenta un punto de vista no necesariamente coincidente (HUERTAS, 2008)

Las posibilidades de construcción en conjunto parten del crecimiento y el desarrollo individual en las diferentes etapas del ciclo vital, este crecimiento es producto de la sucesión de experiencias en lo biológico, psicológico y social (observatorio sobre infancia UN). Es entonces cuando **la participación**, abordada desde el comienzo del proceso, empieza a tener mayor relevancia como el vehículo que aboca dos aspectos que se pretenden propiciar, un espacio en el que las experiencias puedan interactuar y den pie a experiencias futuras deseables⁹, a través de un proceso que permita reconocerse como sujeto de derechos y actor social y, que este reconocimiento personal conlleve a protagonizar acciones en su territorio.

Por lo que surgen nuevas preguntas sobre ¿cómo generar espacios de expresión y de participación? y ¿de qué manera estos permiten descubrir y reconocer posibilidades de transformación de la realidad, de la *propia* realidad? Tener herramientas para expresar necesidades, que parecieran ser tan obvias y latentes, intereses, inconformidades, interrogantes, acuerdos y desacuerdos que conlleven a cuestionarse y reflexionar sobre el papel que se juega dentro de la dinámica social en la que se está, conlleva a percibir que algo importante para proponer era poder desarrollar un proyecto de largo aliento que involucrara las ideas y **los intereses de los niños** participantes.

Además del desarrollo de una problematización y reconocimiento del entorno, realizar un acercamiento a distintas realidades para que a partir de allí se involucren los intereses de los niños implica un proceso de memoria, escucha, diálogo con el propósito de lograr la construcción de *espacios de producción de sentido*.

“Los barrios populares son a la vez memoria, experiencia y utopía; así como lugar de encuentro y reconocimiento social [...] lugar de relaciones intensas, de emergencia, y expresión de nuevas subjetividades, actores y proyectos sociales inéditos” (TORRES (1999) P.18).

⁹“Cuando y solo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento” Dewey. En: Experiencia y Educación. biblioteca nueva. 2004.

Reflexión y Ajuste

En el evento de celebración del día de la madre conocimos las familias de los niños, principalmente a sus mamás y algunos hermanos. Allí surgió, a través de sus comentarios, la inquietud de continuar el proceso que de alguna manera habíamos reactivado después de un tiempo en el que no habían asistido profesores desde la electiva de la universidad¹⁰.

Por lo que se discierne que una posibilidad en el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos con derechos, como se mencionaba anteriormente, requiere junto con la participación desarrollar proyectos de largo aliento que involucren las ideas y los intereses de los niños participantes, de tal manera que se elige dar continuidad al proceso proponiendo el ciclo 2.

CAPITULO 2.

CICLO 2: (Septiembre – Octubre de 2014).

Este ciclo comprende el planteamiento formal de la investigación a los niños que venían asistiendo al refuerzo escolar. Teniendo en cuenta la problematización del capítulo anterior, se proponen varias actividades que con el carácter de la IAP comienzan a trazar un rumbo en el proyecto hacia las comprensiones de los niños como sujetos de derechos, la política pública a este respecto, la participación desde el territorio y la manera en que estos temas se pueden abordar desde el lenguaje visual.

En este punto se realiza una fundamentación teórica que empieza a tomar diferentes matices al ser contrastada con el desarrollo de las actividades; precisamente en la IAP y la estructura en espiral que esta metodología sugiere comienza aparecer estos mismos temas en los diferentes ciclos que se desarrollan. Los temas transitan junto con la investigación, se abordan, se complejizan, agudizan, se comprenden, toman vida y, dan pie a nuevos temas para abordar. En algunos casos obstaculizan, frustran, atemorizan y, de nuevo dan pie a nuevos temas para abordar.

2.1. ¿Quiénes?

Al pasar casi dos meses desde el último encuentro con los niños y niñas se hace necesario realizar una nueva convocatoria, se busca retomar el contacto y plantear el proceso como un proyecto investigativo. En este ciclo la mayoría de niños que venían asistiendo continúan haciéndolo excepto Santiago Oviedo y Octavio Suarez, los dos niños más grandes del grupo, ambos de 14 años.

¹⁰ La electiva propuesta desde el departamento de Física de la UPN, *trabajo pedagógico con comunidades en condición vulnerable*, fue el primer contacto con el espacio de Refuerzo escolar y a través de la que pudimos dirigirnos al barrio

2.2. ¿Qué hicimos?

Como se enunciaba en el apartado de actividades durante este ciclo se propone un espacio de creación a manera de *Taller de Invención* con el fin de desarrollar ideas que partan de las experiencias de los niños y niñas, buscando que a partir de la creación y enunciación por medio del lenguaje visual se abordaran temas que les parecieran importantes y les interesaran. Ahora bien, esa fue la intención, que se lleva al hacer de una manera que no es pertinente, porque se parte de un interés que no es relevante para los niños, el uso del agua.

En el barrio, las escorrentías de aguas negras y los malos olores que estas producen son algo constante, que se agudiza en época de lluvias, sin decir que no les importe, los intereses de los niños y niñas se dirigen a otros lugares, algo que se pudo notar (ya después) resultado de este ejercicio.



Imagen 5. Construcción carteles sobre el uso del agua

2.3. ¿Cómo lo hicimos?

De nuevo se propone relacionar las preguntas específicas, situaciones y objetivos que se presentan en el desarrollo de algunas actividades durante el segundo ciclo, con el objetivo de mostrar de manera más minuciosa cómo fue el avance del mismo.

Taller de invención. Se plantea como un espacio en el que se puedan proponer diferentes ideas con respecto a la propia experiencia e intereses a partir de la creación de objetos. Esta actividad no se lleva a cabo sobre todo por tiempo, se enuncia solo como un propósito, pero en la acción en el territorio no tiene lugar porque debo viajar durante casi dos meses.

-Uso del agua en el barrio. Imagen en grupo alusiva al uso del agua. Para el desarrollo de esta actividad realizamos la observación de un corto animado y observación de imágenes de arte urbano y muralismo alusivas al agua. Esta actividad parten de un aspecto que me parece problemático en el barrio, pero los niños no lo ven así.

El desarrollo de la actividad da pie a pensar en el uso de las imágenes para transmitir y recibir los mensajes, lo que me parece se relaciona con la apreciación, por las características del corto animado y las imágenes observadas. Estas características tendrían que ver con las decisiones que se toman sobre la imagen y que impactan o llaman la atención a los sentidos por los variados aspectos o experiencias de cada persona, lo que da apertura a un cuestionamiento sobre la apreciación como algo que se forma, educa, o, como algo que es más intuitivo, más impulsivo, etc. Sin decir que uno sea mejor que el otro.

Lo artístico como vehículo de mensajes que trascienden, que utilizan otros medios, que impactan en los sentidos, creo que tiene que ver con lo **sensible**, con una intención de decir de otra manera, que desnaturaliza o descoloca, sin embargo esto no es exclusivo del campo artístico. Por lo que se da lugar a algunos interrogantes sobre si *¿Lo sensible es exclusivo del campo artístico? ¿Lo artístico también está fuera de lo sensible? ¿Qué es lo sensible y cuál es su relación con lo estético?*

Por otro lado, esta actividad también se presenta como la posibilidad de crear en conjunto, no obstante, su desarrollo empieza actuar como accesorio en la medida en que esa creación en conjunto no contiene los interés más relevantes de los niños, por lo que la creación y el hacer pueden suceder como requisito, lo que da cabida a preguntarse sobre cuáles son las implicaciones de realizar un ejercicio de esta manera, ¿Producir solo por el requisito pero buscando que eso que se produce diga algo puede volverse significativo?, ¿Se puede hacer algo que no sea personal?

-Creación de un relato personal. Con el objetivo de reconocer otros lenguajes para comunicar y expresar. Esta actividad presentaba la posibilidad de reconocimiento personal a partir de relatarse, contarse. una mirada diferente sobre lo que se es, si se puede decir, una mirada sensible, que reconozca o interprete a partir del relato las experiencias propias y en esa medida asuma otras nociones sobre el propio cuerpo buscando presentar esa experiencia personal en diálogo con las experiencias de los demás. En la práctica, en este ejercicio no pudimos realizar una socialización de los relatos de los niños, lo que me parece podría haber permitido pensar en la intención, al relatarse en un ejercicio personal y al hacerlo pensando que ese relato alguien más lo va a escuchar, lo que conlleva a preguntarme sobre la importancia de la socialización y del permitir que lo que se hace individualmente sea interpretado y dotado de sentido en diferentes redes de relaciones, lo que no significa que esta sea la única opción.

2.4. Problemática.

El desarrollo de esta problematización se da en la medida en que los ajustes sobre el hacer requieren mirar detenidamente las comprensiones alrededor de la participación en niños, el reconocimiento de ellos como sujetos de derechos de tal manera que se consideren como categoría social con capacidad de movilización y organización desde lo local, además de la necesidad de que su participación sea significativa a través de la interacción de las experiencias y la articulación de diferentes voces y discursos.

Sobre el territorio. *Darle cabida a lo emergente dentro de las relaciones sociales.*

La posibilidad de cambio de las condiciones predeterminadas inicia con la transformación de la propia realidad y esta se logra en la medida en que se *dota de sentido* la historia y las relaciones que se construyen en sociedad. La *producción de sentido* se encuentra en la capacidad de “recibir e incorporar las particularidades y originalidades de cada contextualización”, dándole cabida a lo emergente.¹¹ (DÍAZ, et. al. (1986) P.16), (la cursiva es mía).

Se resalta la capacidad de respuesta del sujeto, al definir la subjetividad como el espacio en el que las diferencias individuales, la autonomía y la libertad se levantan contra formas opresivas y tocan lo personal, social y cultural. Reconociendo la capacidad de construir nuevas relaciones y ordenes sociales como alternativa.

Ciertamente, es dentro del tejido de las relaciones sociales, que está en permanente movimiento, en donde se produce sentido o tiene lugar la *experiencia subjetiva* (GONZALES, et. al. (2014) entendida como el proceso en donde se internaliza y se apropia de manera consciente e inconsciente, pero también irrumpen otros modos de realidad y se construyen opciones de cambio.

En ese sentido, darle cabida a lo emergente en el territorio partirá de la comprensión y escucha de los lugares de significado y posibilidades de re significación que construyen los niños en las relaciones sociales que conforman el territorio como un producto socialmente construido. Los niños y niñas ya lo advertían, sus lugares de producción de sentido no se relacionaban con el tema del agua, esta vez no fueron escuchados.

¹¹El proceso de producción de sentido se da dentro de *formas históricas de sentido*, FHS, que preexisten a los sujetos quienes se apropian de ellas en contextos concretos, es decir en unidades de tiempo y espacio socialmente determinados. Dentro del proceso se establece un diálogo entre lo general, esto es lo ya dado como natural, sustentado en diferentes ideologías dentro de las FHS y lo particular, que significa la determinación y la capacidad de comprender los procesos sociales, y de producir sentidos alternativos y re significaciones. (Díaz, et. al. 1986).

*“Vivo en el Edén, me gusta el futbol, me gusta el Xbox, estar en el colegio, dibujar cosas difíciles y estar en la casa (...). Tengo dos hermanos, vivo con mi mamá, mi papá, mi abuela y mi hermano, me gusta jugar (...). Me gusta saltar laso, no me gusta jugar basquetbol, no me gusta la clase de matemáticas, (...).me gusta jugar futbol, me gusta ir al colegio, me gusta leer (...). Tengo amigos y me gustan las plantas. **



Imagen 6. Portada cuaderno viajero

Sobre el reconocimiento de los niños. Niños y niñas sujetos de derecho. Representaciones históricas y el reconocimiento público de sus derechos.

Identificar a los niños y niñas como sujetos de derecho ha sido un proceso social que tiene aportes desde diferentes disciplinas que han reconocido la importancia de llevar al ámbito público el ejercicio sus derechos, no obstante, pese a los avances que a nivel político e institucional este reconocimiento implica se hace necesario que en la práctica los niños y las niñas se tengan en cuenta como categoría social con capacidad de movilización y organización desde lo local.

El reconocimiento de los niños como sujetos de derechos ha sido un proceso porque lamentablemente por largos periodos de la historia los niños y las niñas han sido relegados al ámbito privado y maternal, fuera del *mundo adulto*, de tal manera que no se han tenido en cuenta sus aportes ni capacidades en muchos aspectos de la vida social.

Desarrollar un proyecto con niños y comprenderlos como categoría social que los reconoce como sujetos de derechos requiere una aproximación histórica para percibir de mejor manera cómo los aportes anteriormente mencionados a nivel institucional y político han permitido concebir a los niños y niñas como actores en las construcciones de su vida social.

Al primer respecto, se debe considerar que a través del tiempo ha existido una transición de la historia de las representaciones sobre los niños para dirigirse hacia una historia de la infancia propiamente dicha. Este cambio tuvo que ver con la posibilidad de pensar la historia de los acontecimientos privados además de los públicos; ejemplo de esto son *Aries* y *Duby*, con *Historia de la vida privada* (1987), lo que propicio una nueva sensibilidad y un nuevo descubrimiento de la infancia, con diferentes actitudes en los adultos y nuevas actitudes mentales de las familias hacia los niños.

Entre tanto, se debe acotar que el reconocimiento de una historia de la infancia también sugiere una conexión de esta con la historia de la educación (*Aries*, y *DeMause*) porque la escuela ha sido un agente fundamental en la educación de los niños y en la determinación de su trato. Por lo que la sensibilidad hacia la infancia, sus particularidades, su importancia en el pensamiento y en los afectos de los adultos, está ligada a una teoría de la educación y al desarrollo de las estructuras educativas.

* texto construido a partir de los escritos de los niños y niñas en el cuaderno viajero.

La conexión entre la historia de la infancia y la historia de la educación, en este proceso de reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, por un lado, ha permitido hacer una diferencia entre la infancia y la niñez, reconociendo la última como una categoría biológica y la primera como un producto histórico y social, que, por otro lado, percibe al niño como un ser inacabado, carente, necesitado de protección y separado de la vida adulta. Precisamente, es allí donde aparece la escuela moderna permitiendo la “restitución de la infancia al mundo adulto y a la sociedad” (SARLE, 2006), lo que influye también en la construcción social de la familia.

Por lo que se hacen necesarios nuevos reconocimientos acerca de los niños y las niñas en su comprensión no solo desde posiciones adultocéntricas como sujetos vulnerables. Para lograrlo a partir de las teorías de género y el enfoque de derechos se realizan sustanciales aportes para reconocer a los niños y las niñas como *actores sociales*.

Aportes desde la nueva izquierda en los años 70's, del feminismo (Fraser. 2002)¹² y las teorías de género, en América Latina traen consigo cambios en la manera cómo se planteaba la educación dentro de las dinámicas sociales, que para ese momento, (y a pesar de los esfuerzos, lamentablemente aún se presentan como producto de un juego complejo de desigualdades de género, etnia y edad en las diferentes esferas económicas, políticas y culturales), se plantea desde dos dimensiones, la de educar y la de cuidar. Hasta alrededor de los años 70's la educación infantil y el cuidado de los niños constituía una preocupación privada de las familias, los niños abandonados, huérfanos o con madres con problemas le competían a las instituciones.

Estos cambios conducen a que desde el sistema educativo latinoamericano se estableciera la ciudadanía plena de las mujeres, mujeres trabajadoras, con roles en la vida pública y hogares con jefatura femenina influyeron en el reconocimiento de los niños como ciudadanos portadores de derechos, que a su vez significó llevar al espacio público, fuera del espacio doméstico, sus derechos y necesidades (ROSEMBERG, 2009).

Asimismo, el enfoque de derechos, se presenta como fundamental para que exista un ejercicio real de los niños y niñas en el espacio público reconociendo el desarrollo integral como el *ejercicio de los derechos ciudadanos* con la mayor calidad de vida posible, lo que supone concebir la educación y el cuidado no como acciones asistenciales sino como derechos.

La Convención Internacional de los Derechos del niño a finales de los 80's específicamente es la que reconoce a los niños y niñas como sujetos titulares de derechos, dando a pie a nuevos avances en materia legislativa e institucional alrededor de las percepciones que sobre los niños y niñas se empiezan a concebir y las implicaciones que conlleva reconocerlos como actores sociales.

El reconocimiento público de los niños y niñas como actores sociales advierte una necesidad de tener en cuenta su participación en los lugares y las decisiones que los afectan, se traen a colación algunas de las

¹²Nancy Fraser, teórica estadounidense que ofrece una síntesis de las tendencias del feminismo contemporáneo, citada por Rosenberg.

leyes que en Colombia han procurado este reconocimiento a partir de la fundamentación del derecho a la participación.

Convención sobre los derechos del niño. 1989.	Artículo 12	Se reconoce el derecho de niños, niñas y adolescentes, que están en condiciones de formarse un juicio propio, a expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que les afecten, y a tomarlas en cuenta en función de su edad y madurez
	Artículo 13	Proclama el derecho a la libertad de todas las formas de expresión de niños, niñas y adolescentes.
Constitución Política de Colombia. 1991.	Artículo 2.	El Estado debe facilitar la participación de todas las personas en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
	Artículo 44.	Define como uno de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes la libre expresión de su opinión y asigna al Estado, la sociedad y la familia la obligación de concurrir en su garantía.
Código de la Infancia y la Adolescencia. 2006.	Artículo 31.	Derecho a la participación. Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán su participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.
	Artículo 32.	Derecho de asociación y reunión. Niños, niñas y adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole.

Cuadro 3. Legislación sobre el derecho a la participación en niños y niñas

Ahora bien, pese a los avances en el proceso de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, no es un secreto que niños, niñas y sus derechos son vulnerados de manera reiterativa a través del establecimiento de relaciones de dominación de adultos sobre niños que traen como consecuencia, jerarquía entre edades, silenciamiento, violencia, explotación, pobreza, abandono, mortalidad infantil, entre otras situaciones que se agudizan en contextos como los de los barrios en las periferias por las condiciones sociales y económicas que allí se presentan.

Por lo que se hace imperante e inclusive urgente que niños y niñas no sean reconocidos solo como sujetos titulares de derecho sino que exista un ejercicio real de los mismos en sus territorios por medio de su participación a partir de la *expresión libre* de sus opiniones en todos los asuntos que les afecten.

“Por lo demás, un niño sólo es sujeto de derechos en la medida que se constituye como tal en su ejercicio; de lo contrario será titular de derechos, y por mucho que se declare y se le repita que es sujeto de derechos, sino los ejerce jamás será realmente sujeto. Sólo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto” (SANCHEZ (2004). En: MIELES, 2010 P. 209).

Sobre la construcción en conjunto: *Participación significativa*. *Un proceso de fortalecimiento de las relaciones sociales y diálogo.*

La participación en la toma de decisiones, supone la concienciación de los propios derechos, capacidades e intereses. De tal manera, el *diálogo* se presenta como el medio y vehículo del empoderamiento que conduce al accionar y este en sí mismo produce una alteración de los procesos y estructuras que reproducen posiciones subordinadas¹³; el diálogo implica una construcción colectiva, una reflexión compartida y complicidad.

“Generar procesos de reflexión y producción de conocimientos con la gente, a partir de un ejercicio de reconstrucción virtual de la realidad, entendida esta como una red de relaciones múltiples [...] (para) poco a poco ir descubriendo que el territorio es un producto socialmente construido, y que de *la calidad de las relaciones que lo conforman*, depende la calidad de la vida, el grado de vulnerabilidad, la autonomía y la vigencia de la democracia” (RESTREPO et. al. 1999).

La configuración de *vínculos sociales alternativos*, a través del diálogo y la construcción de conocimiento en conjunto, requiere justamente que este conocimiento sea crítico, pertinente y situado, es decir *consecuente* con los procesos socio-históricos, políticos y culturales del contexto. Lo que significa que la posibilidad de realidades más democráticas se dará en la medida en que se establezcan *otros modos* de ser sujetos con la capacidad de agenciar y producir la historia.

El reconocimiento del sujeto como constructor de la realidad, requiere tomar distancia de las miradas que predeterminan, con estereotipos como verdades absolutas, es necesario reconocer que el sujeto es un *sujeto histórico*¹⁴, determinado por su contexto histórico pero en devenir, no acabado, sino “como una *agencia*¹⁵ productora de significados que nutren y transforman la realidad social, cultural y política de una sociedad”. (GONZALES et. al. (2014) P.52) a través de diversas formas de acción.

Precisamente la participación, entendida como *la oportunidad* que tienen los ciudadanos de influir en la construcción y transformación del bienestar individual y colectivo, en los niños y niñas implica deshacerse del estereotipo sobre ellos de sujetos pasivos que no pueden aportar ni participar en su propia realidad. Sino por el contrario, significa el reconocimiento como sujetos titulares de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y del Estado como garante de tales derechos; por lo que se entiende que la participación no es un favor, o solo una buena intención, es un derecho exigible que demanda la necesidad de “visibilizar a cada uno y cada una como sujeto integral, concreto y

¹³Empoderamiento, Definición. <http://es.wikipedia.org/wiki/Empoderamiento>

¹⁴ “Se trata de reconocer que el sujeto está históricamente determinado por el contexto histórico, aunque no prisionero de la historia” (GONZALES et. al. (2014) P. 74).

¹⁵ Se acoge del término inglés *agency* que ha sido traducido al español como agencia, acción o actuación, y se puede definir (más que la intención de hacer cosas –que se refiere a la voluntad) como la capacidad cierta para hacerlas. La agencia implica una capacidad de y para actuar. (...) capacidad de producir un efecto de novedad frente a lo establecido, de realizar conexiones, de abrir posibilidades. (SANCHEZ et. al.(2013) P. 48).

particular, y como ciudadano cuyos derechos deben ser garantizados gracias a un conjunto de acciones en las que todos los grupos y sectores de la sociedad tienen un rol que jugar.

En esa medida, se debe señalar que la participación para que sea significativa debe ser *un proceso*. La *participación significativa* se distingue de la participación que simplemente es asistencial, y en muchos casos decorativa, esta va más allá de la simple escucha de opiniones y sugerencias por parte de los niños, requiere nuevas formas de relacionarse entre los niños y los adultos, de respeto por sus opiniones y del establecimiento de dinámicas que permitan que las acciones de los niños tengan una incidencia real y sea voluntaria y consciente.

Propender por una participación significativa invita a sobrepasar los primeros cinco niveles de la *Escalera de Participación* en niños y niñas propuesta por Roger Hart¹⁶ (1992) Es necesario ir más allá de la escucha de ideas de los niños o únicamente consultarles un tema para lograr llegar a la **comprensión de las acciones por parte de ellos en un lugar determinado, y en su propia realidad**.

La construcción de conocimiento en conjunto a través del diálogo y la posibilidad de una participación significativa permiten ver la importancia del fortalecimiento de las relaciones sociales en el territorio. Este fortalecimiento vendría a ser lo contrario a lo que Hannah Arendt (1993) plantea como totalitarismo, la soledad y la anulación del sentido de pertenencia al mundo, precisamente allí es donde establece su dominación porque configura un sistema en el que los hombres son superfluos convirtiéndolos en masa, puro número, mera agregación de personas.

El actuar como la capacidad para trascender lo dado y empezar algo nuevo, es el ejercicio real de la libertad, es decir, la natalidad. El discurso emerge como vehículo de esta actuación, *El discurso es lo que hace del hombre un ser único [...] "Cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente solo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo"*. (Arendt, 1993).

Reflexión y Ajuste

Abordar un interés personal en el desarrollo de actividades que buscan reconocer los intereses y temas importantes para los demás a primera vista es contradictorio, no obstante, esto fue algo que no se notó hasta tomar distancia de lo que se venía haciendo. Confrontar las actividades conlleva a pensar en las maneras de vivir y problematizar el contexto, en cómo desarrollar un proceso con niños desde posiciones que no sean adulto-céntricas ni los subordine, sobre el afán de los requisitos, el afán del hacer en un proceso que en ese momento no solo se abordaba como el refuerzo sino como un proyecto investigativo, de manera tal que la preocupación que en algunos momentos se presentaba impaciente por cumplir esos requisitos cooperaba en la planeación de actividades que respondían a intereses que no eran los principales de los niños y niñas.

¹⁶ Niveles propuestos: 1. Manipulación, 2. Decoración, 3. Política de forma sin contenido, 4. Asignados pero informados, 5. Consultados e informados, 6. Decisión inicial de los adultos, compartida por los niños y las niñas, 7. Decisión inicial y dirección de los niños y niñas, 8. Decisión inicial de los niños compartida con los adultos.

Por lo que en este punto de confrontación entre lo que se venía haciendo y la fundamentación teórica se propone un ajuste sobre el hacer, en primer lugar, buscando que los temas realmente partan de los intereses de los niños, lo que implica nuevas estrategias de comunicación y expresión. Además de un ajuste sobre la manera de dirigir las actividades a todos los niños asistentes, teniendo en cuenta las diferencias de edad entre ellos y de ellos conmigo, que permita escuchar para llegar a una comprensión más profunda de las acciones y expresiones por parte de los niños y las niñas en su propia realidad.

CAPITULO 3.

CICLO 3. (Febrero – Marzo de 2015)

3.1. ¿ Quiénes ?

En este ciclo, el grupo sigue conformado por la mayoría de niños y niñas que han venido asistiendo desde el inicio del proceso, conformando lo que se puede nombrar como un grupo base de trabajo. Empero, se presentan algunos cambios porque los hermanos Jonathan y Sebastián Rodríguez, empiezan a asistir con gran intermitencia, al parecer por entrenamientos de futbol que realizan a la misma hora en que hemos acordado encontrarnos; por otro lado comienzan a asistir Jaider Chilito, Mabel y Jennifer Tafur, hermanos que viven una cuadra *más arriba* del lugar donde nos reunimos.

JAIDER CHILITO, MABEL Y JENNIFER TAFUR

De 9, 5 y 3 años.



Jaider fue el primero en asistir y las siguientes sesiones vino con sus hermanas, como hermano mayor pendiente y a cargo de ellas y su cuidado. Participativo, un poco tímido, bastante colaborador y con muchas responsabilidades en su casa para su edad. Jennifer y Mabel, siempre juntas acompañándose y atentas a lo que Jaider les diga, entre las niñas mas pequeñas fueron las que con mayor iniciativa desarrollaban las actividades propuestas.

3.5 ¿Qué hicimos?

En este ciclo las actividades que desarrollamos giraron en torno a la identificación de los intereses de los niños por medio del reconocimiento del lugar y de sí mismos, a partir de recorridos por el barrio, dibujos de los lugares, creación de cartografía, estas actividades permiten comenzar a vislumbrar las percepciones de los niños sobre el lugar, su manera de representarlo y habitarlo.

3.6 ¿Cómo lo hicimos?

-Construcción de agendas y onces compartidas, Construir las agendas y hacer las onces compartidas fue la excusa para poner en contacto a las personas. Excusa que se plantea como la posibilidad de estar con el otro, de producir vínculos que parten de la generosidad, de la posibilidad de construcción en conjunto con un fin en común, de conocer al otro y en esa medida reconocerse a través del hacer.

-Creación cartografía. El desarrollo de esta actividad tiene que ver con las maneras de hacer en conjunto, la creación colectiva. La cartografía fue el dispositivo de encuentro que permitió el diálogo sobre el lugar, de las maneras de comprenderlo y vivirlo, es el encuentro de la singularidad y de poder ser con el otro de variadas formas en un mismo territorio.

La creación de la cartografía se puede entender como la experiencia personal y está en conjunto que muestra posibilidades de intervención, organización y cooperación en el territorio, vinculación de espacios y personas, en general, movilización de fuerzas, relacionadas con la intención y el efecto que puede producir un ejercicio grupal, y este mismo comprendido también como un ejercicio político comprendido como el ejercicio de los derechos con una mirada sesgada sobre lo establecido y sobre el ejercicio del poder, individual y colectivo, que debería ir más allá de la denuncia.

Creación animal. En el desarrollo de esta actividad iniciamos observando el corto animado de Joaquim Baldwin (2007) *papiroflexia*¹⁷ para luego proponerles a los niños y niñas de manera individual la creación de un animal con las características que cada uno elija. Esta actividad está relacionada con la imaginación a partir de la posibilidad de *adquirir* las características de ese animal que cada uno creó frente a diferentes lugares del barrio.

“Sólo la imaginación nos permite ver las cosas con su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca de una determinada distancia de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio, colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera familiar. Esta ‘distanciación’ de algunas cosas, y este tender puentes hacia otras, forma parte del diálogo establecido por la comprensión con ellas” (Arendt, 1982 En: CORRAL (2003) P. 45).

El juego y la producción de realidades que este implica, llevar a lo real lo imaginado, adquirir características, aunque sea por un momento, fuera de lo determinado, Ser lo que quiero fuera de lo que soy es la expresión de los deseos internos, determinar el ritmo y las características de esta realidad en la que estoy en este momento, de alguna manera controlar y ser libre al mismo tiempo.

Exteriorizar tiene que ver con que lo que empieza a tomar fuerza desde el interior, es decir, lo que define o identifica, se pone en juego con lo que identifica y define al otro. Es importante decir, expresar, porque no se está solo, o apartado, sino que estamos contruidos de todo lo que hay alrededor y ese decir es la respuesta a todo lo que interpela.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=XMpOXNimQgs>

-Observación detallada y representación de un compañero. Reconocimiento del otro, permitió reconocernos y entendernos de mejor manera como grupo. Este ejercicio se puede abordar desde la mirada, la observación detallada tiene el propósito de empezar a ver lo que comúnmente no se ve, desnaturalizar la mirada para poder fijarse en los detalles, ver de diferentes maneras lo que se ve cotidianamente. En este caso específico al otro, a mi compañero, a mi vecino. El reconocimiento del otro que está atravesado por el reconocimiento personal.

Autorretrato con espejo. Se propone como ejercicio de reconocimiento personal, identificación de habilidades de representación, puesta en común de la percepción personal. se comprende, por un lado , a través del hacer, la representación personal y las implicaciones que esta tiene cuando se hace en un ejercicio grupal, cuestionando de nuevo cómo un ejercicio personal, una experiencia íntima se modifica cuando lo privado se convierte en público, en esa medida creo que se puede relacionar con los conceptos e imaginarios en juego según el lugar, con la construcción de la identidad y la identidad colectiva, con el reconocimiento de lugares en común con el otro y del refuerzo de estereotipos de belleza e inclusive estereotipos sobre el arte.



Imagen 7. Autorretrato con espejo

Dibujo de fachadas de memoria, observación y dibujo de lugares del barrio. Se propone nuevamente con el objetivo de reconocer el lugar articulado con la mirada, la observación detallada frente a un dibujo hecho de memoria lo que buscaba era poder notar cosas que generalmente no se ven de un lugar tan recurrente como lo es la casa. Este ejercicio dio pie a pensar sobre las posibilidades de construcción de la representación desde lo local y si existe una diferencia específica del barrio, es precisamente en la reunión y diálogo de esas particularidades y experiencias de vivir allí que se puede hablar de esta representación.



Imagen 8. Dibujo de fachadas y lugares del barrio.

3.4. Problematicación.

Esta problematización se propone como punto de partida en el que la participación y sus implicaciones se empiezan a complejizar y a dar otros matices, el desarrollo de nuevas actividades, el proceso de poder conocernos al compartir más tiempo juntos, permite entrever nuevos lugares de acción y especificidades generales que inciden localmente. Para esta problematización se propone abordar lo propuesto por Humberto Maturana en su texto *la democracia es una obra de arte*¹⁸.

Sobre el reconocimiento de los niños. *La posibilidad de ser del otro en convivencia con uno.*

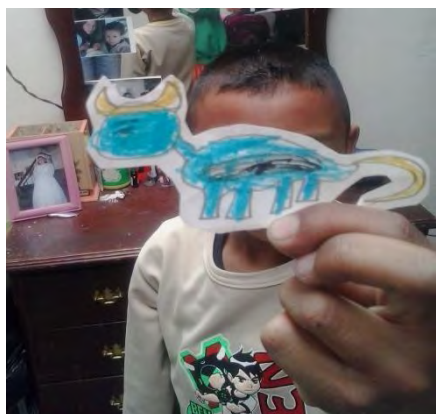
Compartir más tiempo juntos en este proceso ha permitido el reconocimiento mutuo que parte del reconocimiento personal y del lugar. Maturana indica que lo humano en lo cotidiano se da en el lenguaje¹⁹ y que este en sí mismo es un modo de convivir en coordinación de conductas, son precisamente estas coordinaciones las que permiten llegar al consenso, construir. “todo lo que los seres humanos hacemos *ocurre* en el lenguaje” (MATURANA, P. 13.) (La cursiva es mía)

El lenguaje más las emociones son el *conversar*, las conversaciones están inmersas y al mismo tiempo tejen una red que nos permiten crear nuevamente y coordinarnos, es entonces cuando se recuerda el diálogo como constructor de conocimiento; de acuerdo con Maturana solo habrá la posibilidad de construir algo a través de la conversación, de la escucha y el respeto que tiene que partir del reconocimiento con el que se interlocuta.

¹⁸ La edición consultada no tiene fecha de publicación, de la editorial Magisterio.

¹⁹ “noten ustedes que yo para referirme al lenguaje no he hablado del habla, es decir, no he asociado el lenguaje a ningún modo particular de interacción, que bien puede ser el habla o los gestos”. (MATURANA, P. 14.)

Del respeto hacia él o ella y en el caso de los niños y niñas conversando con un adulto, desde la posibilidad de entender su posición y capacidad para construir ese conocimiento.



-(Cesar) ¡No!, yo no, no sé cuál
-(Johan) pues sea como uno de los perritos de luna, o un osito, o un cerdito, o un burrito [...] Heidy un pollito [...] y yo un toro con cola de gato.
- (Audrey) y tu ¿por qué un toro con cola de gato?
-(Johan) me gusta porque es abusivo con el color rojo y a mí no me gusta el color rojo
(Mauro) ¿A usted no le gusta el color rojo cierto? ¿Entonces por qué es hinchado del Santa fe?
(Johan) ah, porque algunas veces usan otro color*

Imagen 9. Actividad creación animal. Johan crea un toro con cola de gato

El papel de *las emociones* es fundamental dentro de las redes de coordinaciones y conversaciones, porque son estas las que permiten descifrar esos códigos que se dan en las diferentes redes. Códigos que son contextuales, localizados y al mismo tiempo globalizados.

-(Marcela) no profe, ¡se están tirando eso!....ashh ¡es Cristian!

-(Audrey) ¿por qué? luego esa no es una panadería

-(Marcela) si pero mire un árbol [...]

-(Audrey) esto no es un árbol es una chimenea

-(Cristian M.) ah sí,

-(Marcela) ¿chimenea ahí?

-(Cristian M.) ¡sí!

-(Marcela) ah, esa cosita que... Por donde sale el pan... y ¿qué escribió?

-(Cristian M.) Panadería vea.*

La anterior conversación se trae a colación porque es el ejemplo de una situación cotidiana en el desarrollo de las actividades, la posibilidad de *coordinarnos*, también requiere tener en cuenta que no siempre se habla en el mismo *tono*, en este caso, el código desde el que estaba hablando Marcela era el de la frustración por la posibilidad de que no quedara bien el mapa del ejercicio de cartografía.

* Relato tomado de la transcripción realizada de la actividad de Creación animal.

* Relato tomado de la transcripción realizada de la actividad de cartografía

Maturana habla de la posibilidad de reconocernos a través de una *historia de la conservación*²⁰, es decir una historia en donde a través de millones de años como humanidad nos hemos transformado físicamente para vivir en el lenguaje oral, para coordinar conductas y para conservarnos como especie.

Esta historia y conservación ha tenido que ver con **la creación de vínculos** en pequeñas agrupaciones o familias. La creación de vínculos se propicia a partir de las emociones que requieren de una intimidad que sea estable para propiciar ese lenguaje que nos permite construir y crear. Como en un circuito cerrado, es necesario que se den las condiciones de intimidad y confianza para tenga lugar la conversación, la red de coordinaciones, y solo en la medida que esa conversación se dé se podrá robustecer los vínculos. De tal manera que podamos coordinarnos y podamos construir.

-(Cristian G.) *ella no sabe dibujar su misma muñeca*

-(Audrey) *si ella sí sabe*

-(Mabel) *no, ¡ella no sabe!*

-(Audrey) *Jennifer te vas a dibujar tu misma, inténtalo, vamos a intentarlo*

-(Sharon) *¡¡ella sí sabe!!... profe tienes un lápiz que me prestes [...]*

-(Jaider) *[luego de que Jennifer terminara su dibujo] ahí... ¡como se dibujó!*

-(Audrey) *¡tan bonita!**

“Para que surja un lenguaje es indispensable el vivir la emoción que trae la intimidad, la mutua admiración. Estoy plenamente convencido que la emoción fundamental en esta historia es *el amor* (...) es la emoción más simple de todas, es el dominio de las conductas en las cuales el otro surge como legítimo otro en condiciones seguras. *No es una virtud, no necesita mayor entendimiento, son las condiciones en las cuales el otro surge como legítimo otro, en combinación con uno*” (MATURANA, P. 17), (la cursiva es mía).

²⁰diferente a la historia de la humanidad desarrollada en las guerras y la violencia que es la manera como nos hemos venido estableciendo. “¿Es la historia de la humanidad una historia de guerras?” (MATURANA, P. 9)

* Conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad de Cartografía.

* Conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad de Autorretrato.

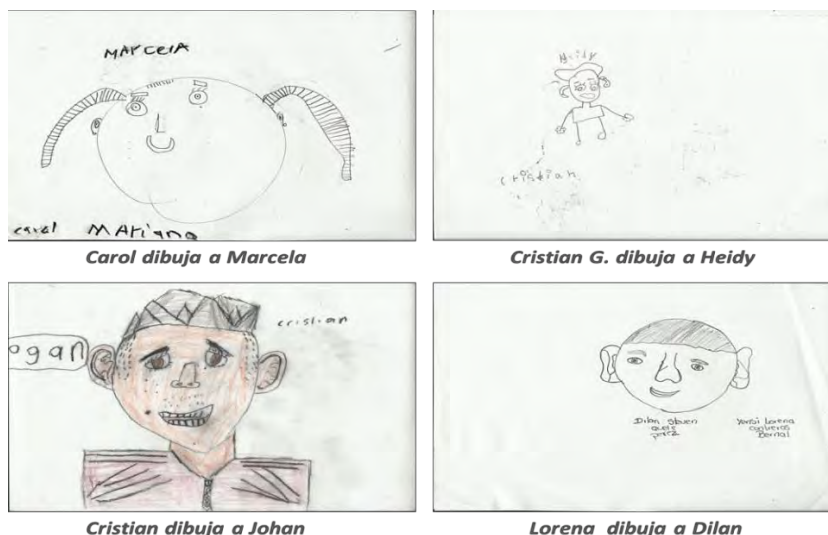


Imagen 10. Actividad observación detallada a un compañero o compañera.

- (Audrey) ¿De qué se pudieron dar cuenta en este ejercicio?*
- (Lorena) que cada uno tiene la piel diferente*
- (Audrey) ¿qué más vieron?*
- (Sebastián) que ninguno es igual al otro, que todos somos diferentes (CONTINUA).*
- (Cristian G.) cada uno tiene su belleza*
- (Sebastián) una cualidad.**

Maturana se refiere a la biología del amor, al desenvolvimiento de la historia social reconociendo al otro a través del amor, no como algo idílico sino como la posibilidad de ser del otro en convivencia con uno. La **posibilidad y legitimidad de ser del otro**. Es allí donde se plantea el amor como la emoción fundamental, la noción que funda lo social, en la medida en que las relaciones sociales son aquellas que se fundan en el amor, es decir una dinámica relacional que permite al otro surgir como legítimo.

En una de las actividades propuestas sobre reconocimiento de los compañeros se les propone a los niños y niñas tratar de dibujar lo más detalladamente al compañero que tenían más cerca, Alejo decidió dibujar una gallina que ese día estaba en la casa donde nos reunimos.



Imagen 11. Alejo dibuja una gallina.

Alejo dibuja una gallina

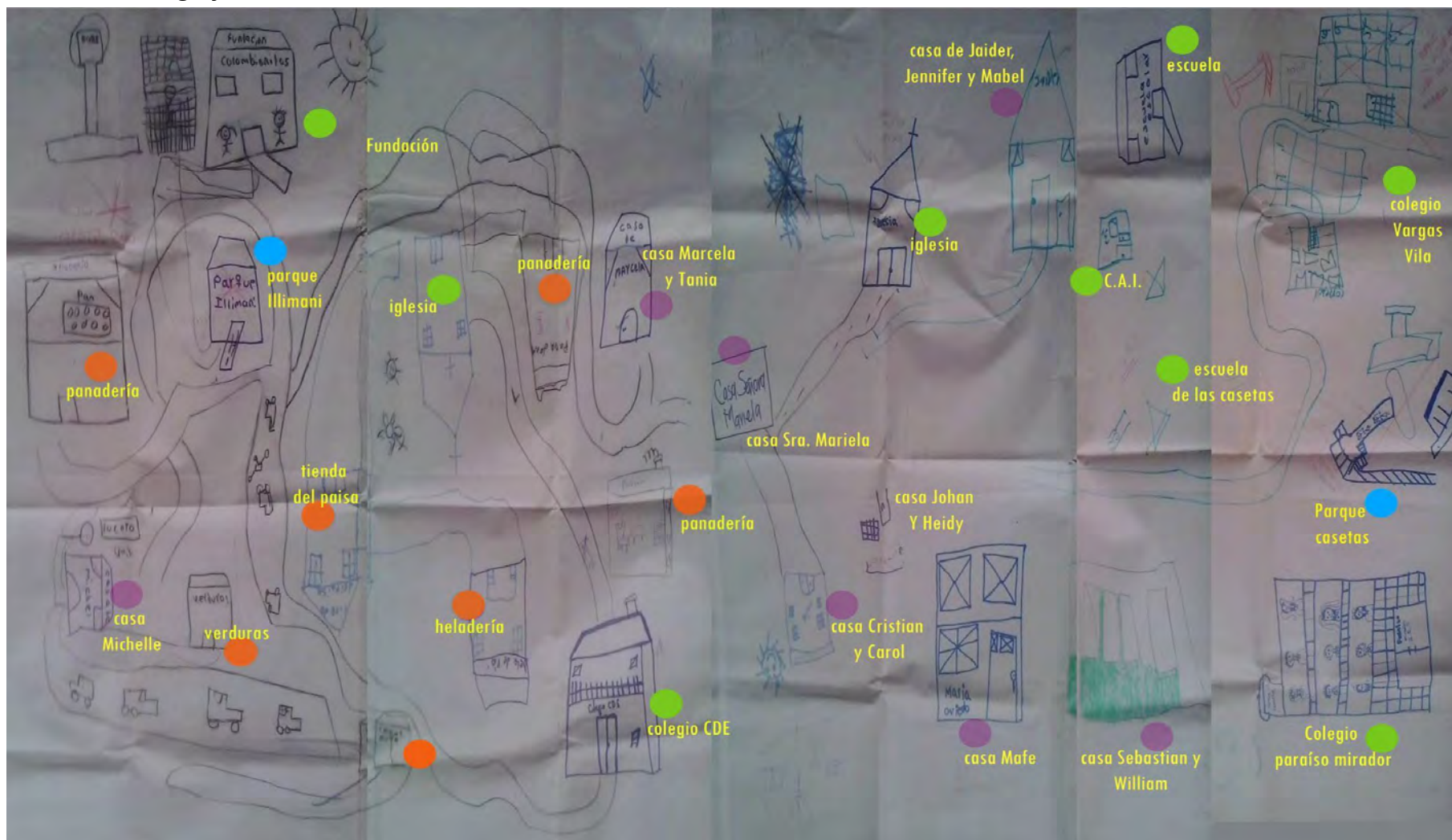
* Conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad observación detallada a un compañero o compañera.

*Conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad de creación de agenda.

Sobre el territorio. *Lo público.*

El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos implica el llevar al espacio público sus derechos, lo que los instituye actores en las construcciones de su vida social. Comprender las posibilidades de actuación por parte de los niños implica reconocer cómo entienden ellos su territorio y cómo lo viven, el ejercicio de cartografía que se propuso durante este ciclo, fue uno de los que más colaboro en este propósito. A continuación se hace referencia a las conversaciones que tuvieron lugar ese día y el resultado del ejercicio, punto de partida para la problematización propuesta en este apartado.

Desarrollo cartografía



- Casas de los niños y niñas asistentes.
- Colegios donde estudian.
- Tiendas cercanas a sus casas.
- Lugares donde salen a jugar.

Imagen 12. Dibujo desarrollado por los niños y niñas asistentes al ejercicio de cartografía, intervenido digitalmente con el propósito de resaltar los lugares identificados.

En el ejercicio se propone partir de la casa donde nos reunimos y desde ahí los niños y niñas van ubicando los lugares, inician con sus casas y luego van a *apareciendo* el resto de lugares que ellos proponen.

-(Mafe) voy a dibujar **mi casa** [...]

-(Tatiana) voy a vivir por toda la quebrada más bien

-(Mafe) profe, mire mi casa tan grande... yo estoy dibujando mi linda y hermosa casa

-(Cristian M.) listo, yo hice **la heladería** [...]

-(Mafe) ¿el **comedor comunitario** o el salón comunal? [Se dirige a Jaider]

-(Jaider) yo estoy hablando del que yo almuerzo

-(Mafe) profe, ¿yo puedo dibujar **mi colegio**? ... ¿dónde dibujo mi colegio?

-(Marcela) el colegio paraíso villa real

-(Mafe) uno mira así para el frente y se ve el colegio [...]

-(Cristian M.) quiero dibujar un **parque**, [...]

-(Mafe) [dirigiéndose a Heidy] mami, haga **su jardín**... entonces hágase usted [...]

-(Cristian G.) Yo dibujo **la iglesia** que queda por allá abajo [...]

-(Cristian M.) la heladería, aquí queda una tienda

-(Marcela) del Illimani, de para allá queda **colombianitos** a donde nosotros vamos [...]

-(Cristian M.) acá es la **panadería**...está **el cuadrante**, [...]

-(Johan) profe, y ¿el jardín de Heidy?

Maturana indica que la democracia no está en la elección de representantes²¹, está en una convivencia en la cual los ciudadanos tienen acceso a la cosa pública y “la cosa pública son todos los temas que interesan a *todos* los ciudadanos como copartícipes de una convivencia en una comunidad”. (MATURANA, P.24), esta comprensión, permitirá también concebir a los niños y niñas como actores y partícipes de la misma. Pero, solo será posible en la medida en que se tome en serio su capacidad para acceder, decidir y opinar sobre los temas que interesan a la comunidad; no es cuestión de que los niños no se interesen por lo que pasa en sus territorios sino que generalmente no se tienen en cuenta sus percepciones y opiniones.

²¹ Los sistemas electorales son artificios para la apropiación de responsabilidades.

-(Mafe) profe mire, yo hice un tanque de reserva por si se va el agua.

-(Audrey) ah bueno, ¿cuantos días se quedaron sin agua la semana pasada?

-(Mafe) uishh profe re artos, a cada rato quitaban el agua ¿cierto?

-(Estefany) llego un ratico y todos ¡llego el agua! Y al ratico se fue.

-(Mafe) yo me estaba bañando y me estaba enjabonando cuando se fue y mi mami le toco sacar agua del tanque para poderme jugar

-(Tatiana) en el lucero si había agua.

-(Audrey) ¿Si tenían?... y ¿les hicieron clase así sin agua?

-(Cristian M.) ¡sí!

-(Mafe) a mí me hicieron hasta las diez y ayer no hubo clase porque estaban fumigando porque un niño tenía chikunguña.

Maturana también señala, que el surgimiento del otro en nuestras sociedades ha estado condicionado por la cultura patriarcal que se ha establecido en occidente. Este encuentro entre lo patriarcal y lo matrístico²² trajo como consecuencia una relegación de lo matrístico a las relaciones materno infantiles y lo patriarcal como la imagen externa pública. Por lo que la convivencia en el *mutuo respeto*, en la colaboración y no en la competencia, se empieza a ver como un deseo utópico propio de niños y todo lo contrario a lo que es la vida adulta *real* que se basa en la competencia, la negación y la lucha.

-(Cristian) Si el caño no me gusta

-(Mafe) El caño también es peligroso

-(Audrey) entonces que vamos a hacer, vamos a poner una equis en el lugar que no nos gusta, ¿listo?

-(Cristian) ¡caño!, ¡caño! ... el caño queda al lado por el parque de colombianitos...no me gusta el parque

-(Mafe) Porque es muy peligroso, tampoco me gusta el colegio Vargas Vila porque es peligroso profe, aquel días una niña apareció allá y la violaron.

-(Jaider) Se desaparece artos, por eso a mí no me gusta estudiar arriba.

-(Audrey) ¿De verdad? Una niña se desapareció allá

-(Jaider) Artos...por la tarde se han perdido re artos (CONTINUA)

²²La cultura matrística tiene como característica que hombres y mujeres pueden participar de un modo de vida centrado en una cooperación no jerárquica, y existe una conciencia no jerárquica del mundo natural, una relación de participación y confianza, no de control ni autoridad.

*http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/8_Cultura_Matrística.html

-(Carol) A mí no me gusta arriba, a mí no me gusta ir arriba, [...]

-(Mafe) Tampoco me gusta el parque, bueno, me gusta ir a jugar pero con mi familia, estar acompañada... aquí [señala con una equis el parque de las casetas] por la gente que quiere hacerle daño a los niños cuando salen a jugar.

En ese sentido, vivir en un mundo menos hostil siempre será utópico, porque no se reconoce la posibilidad de permitir surgir al otro legítimamente. Si lo privado, lo afectivo y el cuidado no se conciben como posibilitadores de una participación real se continuara negando al otro hasta que *entienda* o se vincule a las dinámicas de la vida *real*, adulto-céntricas y patriarcales que legitiman la solución de un conflicto con la total negación del otro.

-(Carol) profe en el frente de mi colegio mataron una niña

-(Marcela) ¡¡Carol!!

-(Carol) profe, profe... [Se dirige a Marcela que le estaba haciendo señas para que no hablara] ya, aguafiestas,

-(Marcela) [haciendo sonidos para hacer silencio] ¡chito! [...]

(Carol) profe, ¿puedo dibujar una niña?... profe, [en ese momento varios niños hacen sonidos para que haga silencio y no le permiten continuar hablando].

Por el contrario, la convivencia democrática es un modo relacional que requiere un cambio de pensamiento desde el que se conciben las oportunidades de una convivencia diferente a partir del *emocionar* que la hace posible, este emocionar es disfrutar e imaginar como posible y legítimo vivir en el mutuo respeto.

La fuerza de la emoción de la convivencia, de lograr cosas juntos, de pensarse planes y hacerlos realidad. En ese sentido, se habla de la capacidad de agenciamiento de los niños, de hacer, de comprender, de salirse de las determinaciones políticas y contextuales sin que se hable de algo utópico. Posibilidades de transformación de realidades personales que empiezan desde el entendimiento del poder individual para actuar en lo local. En esa medida hablamos del **empoderamiento**.

Reflexión y Ajuste

Con el paso de nuestros encuentros y el desarrollo de las actividades durante este ciclo varias preguntas empiezan a aparecer en la búsqueda de reconocer los intereses de los niños y que estos den lugar a una participación significativa, al mismo tiempo son las preguntas que focalizan los temas de las actividades propuestas, *¿cómo se puede participar en el territorio por medio del lenguaje visual?, ¿Cómo fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo? Y ¿De qué manera se pueden reconocer las formas de comunicación preferidas de los niños?*

El desarrollo de las actividades que parten del reconocimiento del lugar, en este ciclo permitió conocer algunas de las diferentes maneras de habitarlo, entenderlo y representarlo, en ese sentido, se pudo

notar un mayor interés por parte de los niños. No obstante, se propone un ajuste sobre el hacer buscando propiciar una participación en la que se puedan escoger y definir las propias formas de organización y movilización por parte de los niños.²³



En el transcurso de este ciclo empezamos a contar con la compañía de tres profesoras que asisten desde la electiva de la universidad, entre las conversaciones que tuvimos para organizar la manera en que íbamos a trabajar se da lugar a una inquietud sobre el espacio y la posibilidad de construcción de una biblioteca para las personas del barrio, al reunirnos con los niños y comentar la idea todos estuvieron de acuerdo, se presenta un gran entusiasmo y compromiso por el desarrollo de este objetivo, por lo que se intuye que es a lo que le debemos prestar toda la atención y da paso al ciclo 4.

CAPITULO 4.

CICLO 4. (Abril – Mayo de 2015)

4.1. ¿ Quiénes ?

Durante este ciclo, el grupo que se nombraba anteriormente como grupo base continúa, para este momento del proceso Jonathan y Sebastián Rodríguez prácticamente ya no asisten al refuerzo, pero el contacto fuera del espacio del refuerzo permanece, finalizando este ciclo Sebastián nos acompaña en algunos encuentros. Asimismo, finalizando el ciclo anterior y durante todo el ciclo 4 empieza a asistir Cristian Bautista.



CRISTIAN BAUTISTA

De 8 años

Amigo de Johan y Cristian Garzón, para este ciclo pude empezar a conocerlo como un niño amigable, respetuoso, con una participación un poco mas pasiva, pero siempre atento a las actividades que desarrollamos .

²³Se hace referencia al nivel de participación definido por Roger Hart como *ideas de los adultos compartidas por los niños*

4.2. ¿Qué hicimos?

Como se comentaba anteriormente, las actividades en este ciclo giraron alrededor de la construcción de una biblioteca comunitaria, idea que surgió a partir de una inquietud que venía desde el inicio del proceso, por el espacio y gran cantidad de tablas de madera aglomerada que la señora Mariela tenía reunidas y había puesto a nuestra disposición, al reunirnos con los niños y comentar la idea todos estuvieron de acuerdo y se notó un gran entusiasmo y compromiso por el desarrollo del proyecto que a través de las diferentes sesiones fue fortaleciendo la apropiación del espacio y reconocimiento de los niños como posibilitadores de realidades diferentes.

Durante todas las actividades se presentan nuevas inquietudes sobre cómo se pueden realizar las cosas y resolver las dificultades que se iban presentando en el camino, en este proceso el diálogo es fundamental para llegar a acuerdos de organización y ejecución de las ideas, además de un trabajo arduo y comprometido por parte de todos, resaltando el de los niños.

Algunas de las actividades tuvieron que ver con consecución de libros, organización a través de inventarios, creación de formatos de préstamo y revisión de los mismos, arreglo de libros *enfermitos*²⁴, clasificación de maderas, recolección de tapas, realización de volantes, venta de ropa, venta de crispetas, donación de muebles, entre otras.

4.3. Problematicación.

Se propone hacer un cambio en el orden de los temas que se han tratado en los anteriores incisos, por la manera en que se desarrolla la construcción de la biblioteca y las actividades que componen este ciclo, se ha decidido iniciar con la problematicación sobre la construcción en conjunto, articulada en las preguntas que focalizaron los temas

Sobre la construcción en conjunto. *Convivencia democrática a partir de la cooperación.*

Retomando lo propuesto por Maturana quien señala que “*la cooperación tiene que ver con la emoción sentida en la interacción*”. (MATURANA, P. 77), se propone narrar las actividades que desarrollamos a partir de los relatos de los niños y niñas, esperando se pueda percibir la emoción que trajo ver cómo se iba haciendo tangible una idea común desde donde se reitera la oportunidad del diálogo como constructor de conocimiento.

Para poder adecuar el espacio en el que nos reuníamos como biblioteca, primero debíamos imaginar de qué manera iba a quedar, para hacerlo se realizó una jornada de aseo que nos permitió ver que había, pensar cómo lo podíamos utilizar y planear las actividades que proseguían en el objetivo

²⁴ Se decidió nombrar así a los libros que requerían de algún arreglo o mantenimiento.



Imagen 13. Actividades realizadas durante la jornada de aseo

-(Sebastián) profe, ¡ya se le puede echar otra pasada! [Se refiere al primer librero que tuvimos, ese día se pintó de verde]

-(Brandon) venga la echamos, vamos a pintar esto

-(Sebastián) Teo, Teo²⁵, ¡pilo! [...]

-(Sebastián) ¡joiga niño!! No se suba que ellas ya limpiaron [se dirige a William que se estaba subiendo a unas tablas que las niñas habían limpiado]

-(Sharon) profe, ¿nos ayuda a pasar? [Unas tablas que estaban muy pesadas]

-(Audrey) ya les ayudo

-(Lorena) y ¿esto? [Otro grupo de tablas]

(Audrey) esas son para subir, [...]

-(Sebastián) [mientras pintaba el librero con Brandon] falta por el lado de allá... ¡vamos a cobrar a cien la entrada!, [...]

-(Kevin) ¡juguemos con el jabón!, [...]

-(Sebastián) un aplauso, un aplauso por todos los sacrificados (!)...espere ñero que necesito el trapito [...]

-(Mafe) profe y no se podría poner una tabla allá arriba [se refiere a una teja que estaba rota]

-(Audrey) es que es muy pesada.

-(Weimar) toca conseguir una teja

-(Audrey) correrla un poquito para que no se moje

-(Sebastián) ¡eso Teo!

-(Brandon) ¡eso e' mogollo chico!

-(Sebastián) espere profe que es que esto está quedando mal, ¡vamos muchachos, vamos!, ¡con la fuerza de Dios! (CONTINUA)

²⁵ Teo es como los niños y niñas le dicen a Brandon.

-(Audrey) ten cuidado porque está bien pesada

-(Lorena) no hay más, ¡bájese!

-(Sharon) Uishh, ¡re macho man! [Se sorprende porque Lorena termina de bajar las tablas pesadas sin ayuda de nadie]

-(Audrey) ¿por qué?

-(Sharon) porque tiene ¡harta fuerza!, jajaja.

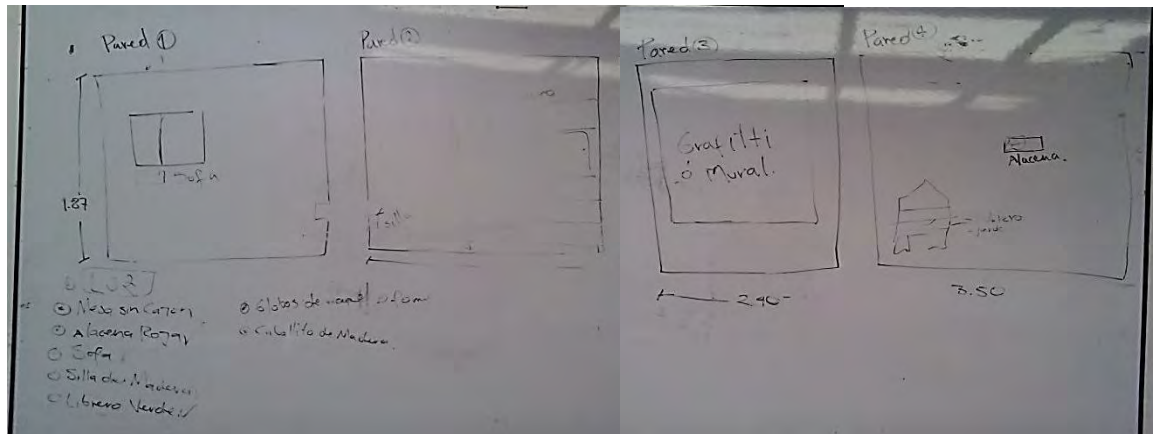


Imagen 14. Organización del espacio

-(Audrey) si, donde estaban los guantes y tenemos la silla, ¿cierto? Ahh y la silla de madera, vengan porfa todos, ¿si entienden esto?

-(todos) ¡No!,

-(Sebastián) ¡pues claro!, ¿cómo no se va a entender? si yo lo hice

-(Audrey) haber, ¡explícanos!

-(Sebastián) pues haber (!), la pared uno es la que tiene la ventana, la pared dos la que esta acá, la tres la que esta acá al frente, la pared cuatro la que, [...]

-(Audrey) entonces esto es lo que hay, ¿qué tenemos?,

-(Brandon) nada

-(yo) la mesa, la alacena, el librero y la silla, habíamos hablado

-(Sebastián) ¡¿cuál silla profe?! Eso es un sofá,

-(Audrey) ¿le pongo sofá?

-(Sebastián) si

-(Audrey) bueno sofá (CONTINUA)

-(Sebastián) y ¿por qué borro la primera s?

-(yo) ¡para perder tiempo! Jajaja [risas de todos].



Imagen 15. Brandon y Sebastián tomando las medidas de la ventana

-(Audrey) bueno ya sabemos las medidas, ahora vamos a definir lo que vamos a hacer en cada pared. Hablamos de un grafiti, que se supone vamos a hacer entre todos

-(Sebastián) esa era la pared 3,

-(Audrey) ¿qué ocupe toda la pared?,

-(Weimar) en la dos y en la cuatro se pueden hacer los libreros

-(Audrey) y en la tres que ocupe toda la pared

-(Anderson) una parte

-(Sebastián) profe, en la pared cuatro librero verde, [...]

-(Lorena) cállense que no podemos hablar, en la pared uno...

-(Sebastián) en la uno se va a poner el sofá y la silla otra,

-(Anderson) y ¿el sofá tapando la ventana?

-(Sebastián) pues yo digo que al otro lado, o no sé, ¿tapando la ventana?, pero tapando la ventana no va a entrar [...]

-(Sebastián) pues yo si quiere traigo otro, pero otro sofá

-(Kevin) es que nosotros tenemos cuatro

-(Anderson) ¿cuatro?

-(Lorena) si, con el grande

-(yo) ¿si se puede sebas? Y ¿los van a sacar todos?

-(Sebastián) si, si se puede tener un ratico

-(yo) pues primero utilicemos este y lo ubicamos y luego miramos el otro

-(Anderson) y el otro, ¡traer el otro!



Imagen 16. El primer sofá que Sebastián, Kevin y Dilan aportaron a la biblioteca.

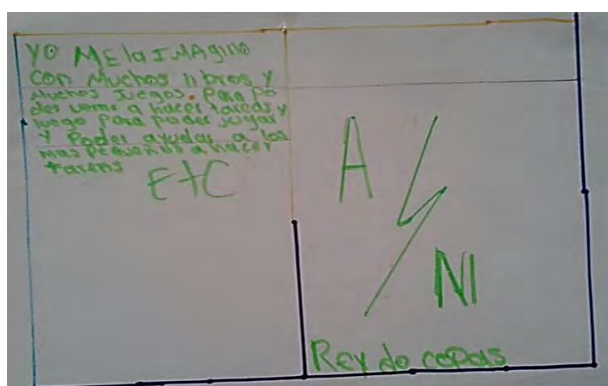
- **¿Qué significa y para qué construimos este espacio?**

En el conversar para ponernos de acuerdo y coordinarnos, fue indispensable emplear una forma de escuchar que generase confianza, advirtiéndolo que “la comprensión mutua —una estructura horizontal— es intrínsecamente democrática” (GILLIGAN, (2013) P. 51). Percibir cómo entendían el espacio de la biblioteca los niños y niñas reafirma la importancia de que “todos tengamos una voz y que esa voz sea escuchada, por derecho propio y *en sus propios términos*, y atendida con integridad y respeto. Las voces diferentes, en lugar de poner en peligro la igualdad, son imprescindibles para la vitalidad de una sociedad democrática” (GILLIGAN, (2013) P. 54), (la cursiva es mía).



caballo a partir de una madera con forma de U que había en el salón

William: “Ayudando, repartiendo para ayudar, caballo”



Brandon: “yo me la imagino con muchos libros y muchos juegos. Para poder venir a hacer tareas y luego para poder jugar y poder ayudar a los mas pequeños a hacer tareas, ETC.”



Mafe: “esto es lo que yo pienso que puede pasar con la biblioteca que sea un lugar silencioso y pasivo bonito, limpio, ordenado y agradable donde podamos hacer tareas y compartir y tal vez jugar. Unidos por un entorno y una comunidad mejor.”



Lorena: “trabajar con temperas, fomi. Trabajar con arcilla y hacer carteleros.”

Imagen 17. Actividad ¿Cómo se imaginan la biblioteca?

Los libros.

-(Audrey) ¡Vengan chicos!, vengan todos acá, vengan que les quiero contar algo. Los libros que hoy traje son de unos niños, o eran de unos niños que se llaman Antonio y María José

-(Mafe) ¡hay! Y nos dijeron “para mis nuevos amigos del Paraíso”

-(Audrey) ellos nos escribieron esto que yo quería mostrarles

-(Mafe) ¡yo lo quiero leer!

-(Audrey) listo dale,

-(Mafe) “nosotros, les mandamos estos libros con cariño, para que los aprovechen, los leímos pero cuando éramos pequeños” hay dice así profe

-(Audrey) sí,

-(Mafe) pero también no solo porque ellos, también son para los demás, para los demás de cualquier edad.



Imagen 18. Mafe leyendo la carta de Antonio y María José



Imagen 19. Sharon revisando los libros que se habían prestado

-(Sharon) Sofía se llevó el de blanca nieves, y está bien, estaba rayado

-(Brandon) sí, estaba así,

-(Audrey) les quería preguntar, ¿qué tal los libros que se han llevado?

-(Brandon) bien profe, ese me gusto re arto

-(William) y este me gusto también

-(Brandon) profe, yo hoy me llevo este

-(Sofí) este, yo al menos en la noche lo leí y ya no llore más por el cabello. [Sofí nos contó que estaba llorando porque le habían cortado mucho el cabello y ella no quería tenerlo corto]

-(yo) ¡ah bueno! Entonces sí sirvió, que bueno,

-(Sofí) sí, sirvió arto.

-(Brandon) vea Sebitas entrego este libro bueno, como se lo llevo, lo entrego

-(Sebitas) [dirigiéndose a Mafe] dígale a la profe,

-(Mafe) se lo aprendió de memoria profe

-(Audrey) ¿sí te gusto?

-(Brandon) yo también ya me lo aprendí

-(Mafe) ¡Sebitas léalo!

-(Sebitas) Dudu tiene sueño

-(Sharon) Dudu tiene mucho sueño,



Imagen 20. Brandon, Cristian y William observando los libros.

-(Sebitas) Dudu se quitó las zapaterías, zapatillas. Dudu apaga la luz, buenas noches luna, buenas noches Dudu,

-(yo) ¡hay que bonito! Y ¿te lo leyeron de noche? O ¿de día?

-(Mafe) lo leía cada rato

(Sebitas) yo toda la semana lo leo de día

-(Mafe) y estábamos haciendo oficio profe, y empieza, ¡Mafe! ¿Dónde está el libro de dudú? Y yo, yo no sé papi dónde está, y me dice ¡no! ¡Yo no sé dónde está!

-(yo) tienes que mirar que aquí hay más libros o si quieres te vuelves a llevar este (CONTINUA)

-(Sebitas) pero si en mi casa hay muchas cosas que no se rayan, pero mi mamá no me deja rayar los que si se rayan, solo me deja rayar los viejos y a mí no me gusta lo viejo

-(yo) ¿te gusta lo nuevo?

-(Sebitas) sí.

- **¿Cómo se puede construir a través del diálogo?**

La posibilidad de una convivencia democrática implica llegar a acuerdos en la toma de decisiones para que se haga efectiva la colaboración. “Es muy difícil la convivencia democrática si uno no aprende a vivir en el respeto por el otro, si no aprende a colaborar (...) la obediencia y la colaboración son cosas totalmente distintas (...) la colaboración solamente es posible entre iguales en el espacio en el cual se da” (MATURANA, P.32).

No obstante, llegar a acuerdos y aprender a colaborar, como todo, siempre es más fácil decirlo que hacerlo, el proceso de la biblioteca implica enfrentarse a cosas nuevas, a la ansiedad, querer el libro más bonito, tenerlo primero, poseer lo que no se tenía antes; el emocionar que implica la interacción a veces era desbordante, por lo que entre todos tuvimos que aprender a vivir en el respeto por el otro y a

-(Sharon) profe, donde los vamos a pegar

-(Audrey) ¿Cómo?, no los vamos a pegar, los vamos a ver (!), ¿ya chicos?

-(Todos) si profe, [gritos, risas] [...]

-(Brandon) hágale listo leámoslos

-(Audrey) los leo o...

-(Todos) ¡¡¡No!!!

-(Sebastián) cada uno, cada uno

-(Sofi) yo primero... [Se dispone a leer, pero se arrepiente]

-(Mafe) profe yo quiero leer el mío, [...]

-(Sebastián) rateros de mierda, no sean rateros nos dejaron limpios estos hijos de puta [...]

-(Sebastián) [se dispone a leer el ejercicio de otra niña] venga yo la leo que yo si se decir groserías, "hijos de puta, vayan y se meten con su abuela, vaya y se le roban lo de ella, a ver si no se ponen tristes" esa china, ¡quien la ve, toda callada! [...]

-(Audrey) bueno ya todos escribieron lo que querían, sacaron toda su ira, se desahogaron,

-(Sebastián) no profe, ¡ja!

-(Mafe) es que ellos no saben lo que se siente, apuesto a que los roban y hay sí, hay si lloran [...]

-(Audrey) la idea cual es,...

-(Todos) ¡¡¡Quemar todo!!! [...]

-(Luis) viva la paz, viva el amor

-(Mafe) que mueran las ratas

-(Todos) uno, dos, tres, ¡¡¡que viva la paz que mueran las ratas!!!

Este ejercicio culmina reuniendo todos los dibujos y escritos, decidimos quemarlos entre todos frente al salón.

-(s.i.) Bueno ahora sí, ¡¡hagamos una protesta!!

-(Audrey) hoy lo quemamos, y dejamos esto atrás y lo que vamos a hacer es proponer alguna solución ¿les parece?, [...] ¿de acuerdo todos?

(Todos) ¡Si profe!

solucionar conflictos para lograr colaborar. Algunas veces lo logramos, otras no tanto.

En la siguiente conversación se presenta una pelea entre William y Sofía por un libro de *Cars*, que es muy llamativo. Situaciones similares se presentaron varias veces en el proceso de organización de los libros que se iban consiguiendo.

-(Mafe) estos también nos los mandaron los niños profe?,

-(Audrey) si,

-(Sharon) están re bonitos!,

-(Sofí) yo me quiero llevar este libro...

-(Audrey) ven sofí, dámelo y lo miramos todos, es que quiero que miremos todos todo

-(William) yo me lo quiero llevar,

-(Audrey) siéntense por favor,

-(Sofí) profe yo lo leí primero,

-(Audrey) un momento, silencio, siéntense,

-(Sofí) ¡dijimos primis, primis!

-(Audrey) silencio un momento chicos, espérate porque ellos se van a pelear por ese libro,

-(Brandon) ¿cuál?

-(Mafe) entonces, yo me lo llevo y ¡ya! ¡Punto! Para que no peleen. [...]

-(Mafe) ¿por qué esta triste mami?, no sé qué le paso,

-(Sofí) porque yo quiero el libro que tiene William, es que William...,

-(Brandon) profe, ella está llorando

-(Audrey) ¿qué paso?

-(Brandon) es que William cogió el libro

-(Audrey) sofí ven, no llores, siéntate un momento y hablamos, pero date la vuelta porque no te veo,

-(Brandon) profe, entonces que nadie se lo lleve

-(Audrey) podría ser, si no nos ponemos de acuerdo

-(Sharon) porque vea, ella lo había cogido primero y ahora ya van a comenzar a pelear porque, o sino, que no se lo lleve nadie y que lo leamos acá. [...]

-(Audrey) estas llorando por el libro, pero la idea no es llorar por ningún libro, todos los libros (CONTINUA)

son de todos y la idea es que todos los vamos a mirar, y hay muchos muy bonitos,

-(Mafe) vamos a ver quién se lleva el libro, el que mueve la colita cha cha cha. ¡No llore Sofí! O sino que lloro yo también, venga Sofí, Sofí ven [...]

-(William) Profe, ya escribí el título, ¿entonces me lo da?

-(Audrey) no, tenemos que registrar todos, no solo es este,

-(William) bueno, pero ¿me lo puedo llevar?

-(Audrey) ahorita miramos

-(Brandon) ¡no!, ¡no!

-(William) mire profe! ¡¡Pi, pi!! [Tocando la bocina que tiene el libro]

-(Sofí) [dirigiéndose a William] ¿me deja? ¿Usted se lo va a llevar?, es que este yo lo quiero para mi hermanito, se lo quiero mostrar a mi hermanito

-(Mafe) ¿quién lo va a llevar hoy?

-(Audrey) ahorita miramos quien lo va a llevar, tenemos que solucionar eso, vale,

-(Lorena) ahorita yo los pongo allá y hacen una fila y ¡el primero que llegue!,

-(Audrey) no, porque se matan en la fila

-(Mafe) profe, por qué no hacen una cosa, profe, por qué no una clase se lo lleva uno y la otra el otro

-(Audrey) si podría ser, ¿qué les parece?



Imagen 21. William y Sofía observando un libro.

-(Mafe) un ejemplo, se lo lleva esta clase William y la otra sofí

-(Audrey) si, ¿te parece sofí?, y esta clase tú te puedes llevar otro,

-(William) profe yo le puse nombre para yo llevármelo,

-(Sofí) profe, o me lo llevo yo y la otra clase se lo lleva William,

-(Audrey) ¿cómo hacemos?

-(William) Listo que Sofía se lo lleve y yo la otra,

-(Audrey) ¿sí? Vale ¡listo! ¡Me parece bien!, listo entonces Sofí no se te olvide traerlo el sábado, si no puedes traerlo el sábado lo dejas donde la señora Mariela,

-(William) primero las mujeres,

-(Sebitas O.) [Hermano menor de William] si, primero las mujeres.

De tal manera que la posibilidad de construcción a través del diálogo se presenta por medio de los acuerdos a los que logramos llegar sobre la organización por medio de las ideas de los niños y niñas en respuesta a lo que íbamos afrontando.

Inventario libros.

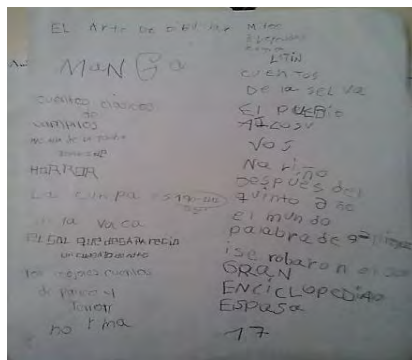


Imagen 22. Inventario hecho por los niños y niñas

-(Profe N.) profe, yo creo que debemos organizarlos,

-(Audrey) si, yo creo,

-(Sebastián) ¡¡vamos a organizarlos!!

-(Audrey) chicos vamos a organizar los libros,

-(Sebastián) los que tengan azul por el lado...profe, profe, venga,

-(Audrey) ¿dime?

-(Sebastián) un inventario,

-(Profe N.) y lo hacemos entre todos, hagámoslo entre todos y los organizamos, los acomodamos y ya después hacemos el ejercicio de cogerlo y leerlo, lo cogen van y lo leen y lo dejan en el puesto, ¿listo?
Pero entonces hagámoslo entre todos

-(Audrey) *ahh yo tengo aquí unas hojas, lo podemos hacer ahí,*

-(Lorena) nosotros somos el grupo uno, profe préstenos una hoja que vamos a escribir.

Préstamo de libros.

-(Sebastián) que, ¿qué les parece la idea de?...que les parece la idea por ejemplo, que si alguien se quiere llevar un libro, ese libro anotarlo en un papelito y si no lo trae pues tiene que pagar la multa.

-(Anderson) si,

-(Sebastián) una multa de mil, una multa, digo yo, por si lo daña y se lo lleva la semana, si quiere llevarlo a la casa ¿no?

-(Audrey) ¿qué les parece la idea?,

-(Cristian G.) poco convencional

- (Sebastián) ¿qué es poco convencional?!

- (Anderson) que no lo convence,

NO-DE	WIRKUNG	1.10.10	2.10.10	3.10.10	4.10.10	5.10.10	6.10.10	7.10.10	8.10.10	9.10.10	10.10.10	11.10.10	12.10.10	13.10.10	14.10.10	15.10.10	16.10.10	17.10.10	18.10.10	19.10.10	20.10.10	21.10.10	22.10.10	23.10.10	24.10.10	25.10.10	26.10.10	27.10.10	28.10.10	29.10.10	30.10.10	31.10.10	1.11.10	2.11.10	3.11.10	4.11.10	5.11.10	6.11.10	7.11.10	8.11.10	9.11.10	10.11.10	11.11.10	12.11.10	13.11.10	14.11.10	15.11.10	16.11.10	17.11.10	18.11.10	19.11.10	20.11.10	21.11.10	22.11.10	23.11.10	24.11.10	25.11.10	26.11.10	27.11.10	28.11.10	29.11.10	30.11.10	1.12.10	2.12.10	3.12.10	4.12.10	5.12.10	6.12.10	7.12.10	8.12.10	9.12.10	10.12.10	11.12.10	12.12.10	13.12.10	14.12.10	15.12.10	16.12.10	17.12.10	18.12.10	19.12.10	20.12.10	21.12.10	22.12.10	23.12.10	24.12.10	25.12.10	26.12.10	27.12.10	28.12.10	29.12.10	30.12.10	31.12.10	1.1.11	2.1.11	3.1.11	4.1.11	5.1.11	6.1.11	7.1.11	8.1.11	9.1.11	10.1.11	11.1.11	12.1.11	13.1.11	14.1.11	15.1.11	16.1.11	17.1.11	18.1.11	19.1.11	20.1.11	21.1.11	22.1.11	23.1.11	24.1.11	25.1.11	26.1.11	27.1.11	28.1.11	29.1.11	30.1.11	31.1.11	1.2.11	2.2.11	3.2.11	4.2.11	5.2.11	6.2.11	7.2.11	8.2.11	9.2.11	10.2.11	11.2.11	12.2.11	13.2.11	14.2.11	15.2.11	16.2.11	17.2.11	18.2.11	19.2.11	20.2.11	21.2.11	22.2.11	23.2.11	24.2.11	25.2.11	26.2.11	27.2.11	28.2.11	29.2.11	30.2.11	1.3.11	2.3.11	3.3.11	4.3.11	5.3.11	6.3.11	7.3.11	8.3.11	9.3.11	10.3.11	11.3.11	12.3.11	13.3.11	14.3.11	15.3.11	16.3.11	17.3.11	18.3.11	19.3.11	20.3.11	21.3.11	22.3.11	23.3.11	24.3.11	25.3.11	26.3.11	27.3.11	28.3.11	29.3.11	30.3.11	31.3.11	1.4.11	2.4.11	3.4.11	4.4.11	5.4.11	6.4.11	7.4.11	8.4.11	9.4.11	10.4.11	11.4.11	12.4.11	13.4.11	14.4.11	15.4.11	16.4.11	17.4.11	18.4.11	19.4.11	20.4.11	21.4.11	22.4.11	23.4.11	24.4.11	25.4.11	26.4.11	27.4.11	28.4.11	29.4.11	30.4.11	1.5.11	2.5.11	3.5.11	4.5.11	5.5.11	6.5.11	7.5.11	8.5.11	9.5.11	10.5.11	11.5.11	12.5.11	13.5.11	14.5.11	15.5.11	16.5.11	17.5.11	18.5.11	19.5.11	20.5.11	21.5.11	22.5.11	23.5.11	24.5.11	25.5.11	26.5.11	27.5.11	28.5.11	29.5.11	30.5.11	31.5.11	1.6.11	2.6.11	3.6.11	4.6.11	5.6.11	6.6.11	7.6.11	8.6.11	9.6.11	10.6.11	11.6.11	12.6.11	13.6.11	14.6.11	15.6.11	16.6.11	17.6.11	18.6.11	19.6.11	20.6.11	21.6.11	22.6.11	23.6.11	24.6.11	25.6.11	26.6.11	27.6.11	28.6.11	29.6.11	30.6.11	1.7.11	2.7.11	3.7.11	4.7.11	5.7.11	6.7.11	7.7.11	8.7.11	9.7.11	10.7.11	11.7.11	12.7.11	13.7.11	14.7.11	15.7.11	16.7.11	17.7.11	18.7.11	19.7.11	20.7.11	21.7.11	22.7.11	23.7.11	24.7.11	25.7.11	26.7.11	27.7.11	28.7.11	29.7.11	30.7.11	31.7.11	1.8.11	2.8.11	3.8.11	4.8.11	5.8.11	6.8.11	7.8.11	8.8.11	9.8.11	10.8.11	11.8.11	12.8.11	13.8.11	14.8.11	15.8.11	16.8.11	17.8.11	18.8.11	19.8.11	20.8.11	21.8.11	22.8.11	23.8.11	24.8.11	25.8.11	26.8.11	27.8.11	28.8.11	29.8.11	30.8.11	31.8.11	1.9.11	2.9.11	3.9.11	4.9.11	5.9.11	6.9.11	7.9.11	8.9.11	9.9.11	10.9.11	11.9.11	12.9.11	13.9.11	14.9.11	15.9.11	16.9.11	17.9.11	18.9.11	19.9.11	20.9.11	21.9.11	22.9.11	23.9.11	24.9.11	25.9.11	26.9.11	27.9.11	28.9.11	29.9.11	30.9.11	31.9.11	1.10.11	2.10.11	3.10.11	4.10.11	5.10.11	6.10.11	7.10.11	8.10.11	9.10.11	10.10.11	11.10.11	12.10.11	13.10.11	14.10.11	15.10.11	16.10.11	17.10.11	18.10.11	19.10.11	20.10.11	21.10.11	22.10.11	23.10.11	24.10.11	25.10.11	26.10.11	27.10.11	28.10.11	29.10.11	30.10.11	31.10.11	1.11.11	2.11.11	3.11.11	4.11.11	5.11.11	6.11.11	7.11.11	8.11.11	9.11.11	10.11.11	11.11.11	12.11.11	13.11.11	14.11.11	15.11.11	16.11.11	17.11.11	18.11.11	19.11.11	20.11.11	21.11.11	22.11.11	23.11.11	24.11.11	25.11.11	26.11.11	27.11.11	28.11.11	29.11.11	30.11.11	31.11.11	1.12.11	2.12.11	3.12.11	4.12.11	5.12.11	6.12.11	7.12.11	8.12.11	9.12.11	10.12.11	11.12.11	12.12.11	13.12.11	14.12.11	15.12.11	16.12.11	17.12.11	18.12.11	19.12.11	20.12.11	21.12.11	22.12.11	23.12.11	24.12.11	25.12.11	26.12.11	27.12.11	28.12.11	29.12.11	30.12.11	31.12.11	1.1.12	2.1.12	3.1.12	4.1.12	5.1.12	6.1.12	7.1.12	8.1.12	9.1.12	10.1.12	11.1.12	12.1.12	13.1.12	14.1.12	15.1.12	16.1.12	17.1.12	18.1.12	19.1.12	20.1.12	21.1.12	22.1.12	23.1.12	24.1.12	25.1.12	26.1.12	27.1.12	28.1.12	29.1.12	30.1.12	31.1.12	1.2.12	2.2.12	3.2.12	4.2.12	5.2.12	6.2.12	7.2.12	8.2.12	9.2.12	10.2.12	11.2.12	12.2.12	13.2.12	14.2.12	15.2.12	16.2.12	17.2.12	18.2.12	19.2.12	20.2.12	21.2.12	22.2.12	23.2.12	24.2.12	25.2.12	26.2.12	27.2.12	28.2.12	29.2.12	30.2.12	31.2.12	1.3.12	2.3.12	3.3.12	4.3.12	5.3.12	6.3.12	7.3.12	8.3.12	9.3.12	10.3.12	11.3.12	12.3.12	13.3.12	14.3.12	15.3.12	16.3.12	17.3.12	18.3.12	19.3.12	20.3.12	21.3.12	22.3.12	23.3.12	24.3.12	25.3.12	26.3.12	27.3.12	28.3.12	29.3.12	30.3.12	31.3.12	1.4.12	2.4.12	3.4.12	4.4.12	5.4.12	6.4.12	7.4.12	8.4.12	9.4.12	10.4.12	11.4.12	12.4.12	13.4.12	14.4.12	15.4.12	16.4.12	17.4.12	18.4.12	19.4.12	20.4.12	21.4.12	22.4.12	23.4.12	24.4.12	25.4.12	26.4.12	27.4.12	28.4.12	29.4.12	30.4.12	31.4.12	1.5.12	2.5.12	3.5.12	4.5.12	5.5.12	6.5.12	7.5.12	8.5.12	9.5.12	10.5.12	11.5.12	12.5.12	13.5.12	14.5.12	15.5.12	16.5.12	17.5.12	18.5.12	19.5.12	20.5.12	21.5.12	22.5.12	23.5.12	24.5.12	25.5.12	26.5.12	27.5.12	28.5.12	29.5.12	30.5.12	31.5.12	1.6.12	2.6.12	3.6.12	4.6.12	5.6.12	6.6.12	7.6.12	8.6.12	9.6.12	10.6.12	11.6.12	12.6.12	13.6.12	14.6.12	15.6.12	16.6.12	17.6.12	18.6.12	19.6.12	20.6.12	21.6.12	22.6.12	23.6.12	24.6.12	25.6.12	26.6.12	27.6.12	28.6.12	29.6.12	30.6.12	31.6.12	1.7.12	2.7.12	3.7.12	4.7.12	5.7.12	6.7.12	7.7.12	8.7.12	9.7.12	10.7.12	11.7.12	12.7.12	13.7.12	14.7.12	15.7.12	16.7.12	17.7.12	18.7.12	19.7.12	20.7.12	21.7.12	22.7.12	23.7.12	24.7.12	25.7.12	26.7.12	27.7.12	28.7.12	29.7.12	30.7.12	31.7.12	1.8.12	2.8.12	3.8.12	4.8.12	5.8.12	6.8.12	7.8.12	8.8.12	9.8.12	10.8.12	11.8.12	12.8.12	13.8.12	14.8.12	15.8.12	16.8.12	17.8.12	18.8.12	19.8.12	20.8.12	21.8.12	22.8.12	23.8.12	24.8.12	25.8.12	26.8.12	27.8.12	28.8.12	29.8.12	30.8.12	31.8.12	1.9.12	2.9.12	3.9.12	4.9.12	5.9.12	6.9.12	7.9.12	8.9.12	9.9.12	10.9.12	11.9.12	12.9.12	13.9.12	14.9.12	15.9.12	16.9.12	17.9.12	18.9.12	19.9.12	20.9.12	21.9.12	22.9.12	23.9.12	24.9.12	25.9.12	26.9.12	27.9.12	28.9.12	29.9.12	30.9.12	31.9.12	1.10.12	2.10.12	3.10.12	4.10.12	5.10.12	6.10.12	7.10.12	8.10.12	9.10.12	10.10.12	11.10.12	12.10.12	13.10.12	14.10.12	15.10.12	16.10.12	17.10.12	18.10.12	19.10.12	20.10.12	21.10.12	22.10.12	23.10.12	24.10.12	25.10.12	26.10.12	27.10.12	28.10.12	29.10.12	30.10.12	31.10.12	1.11.12	2.11.12	3.11.12	4.11.12	5.11.12	6.11.12	7.11.12	8.11.12	9.11.12	10.11.12	11.11.12	12.11.12	13.11.12	14.11.12	15.11.12	16.11.12	17.11.12	18.11.12	19.11.12	20.11.12	21.11.12	22.11.12	23.11.12	24.11.12	25.11.12	26.11.12	27.11.12	28.11.12	29.11.12	30.11.12	31.11.12	1.12.12	2.12.12	3.12.12	4.12.12	5.12.12	6.12.12	7.12.12	8.12.12	9.12.12	10.12.12	11.12.12	12.12.12	13.12.12	14.12.12	15.12.12	16.12.12	17.12.12	18.12.12	19.12.12	20.12.12	21.12.12	22.12.12	23.12.12	24.12.12	25.12.12	26.12.12	27.12.12	28.12.12	29.12.12	30.12.12	31.12.12	1.1.13	2.1.13	3.1.13	4.1.13	5.1.13	6.1.13	7.1.13	8.1.13	9.1.13	10.1.13	11.1.13	12.1.13	13.1.13	14.1.13	15.1.13	16.1.13	17.1.13	18.1.13	19.1.13	20.1.13	21.1.13	22.1.13	23.1.13	24.1.13	25.1.13	26.1.13	27.1.13	28.1.13	29.1.13	30.1.13	31.1.13	1.2.13	2.2.13	3.2.13	4.2.13	5.2.13	6.2.13	7.2.13	8.2.13	9.2.13	10.2.13	11.2.13	12.2.13	13.2.13	14.2.13	15.2.13	16.2.13	17.2.13	18.2.13	19.2.13	20.2.13	21.2.13	22.2.13	23.2.13	24.2.13	25.2.13	26.2.13	27.2.13	28.2.13	29.2.13	30.2.13	31.2.13	1.3.13	2.3.13	3.3.13	4.3.13	5.3.13	6.3.13	7.3.13	8.3.13	9.3.13	10.3.13	11.3.13	12.3.13	13.3.13	14.3.13	15.3.13	16.3.13	17.3.13	18.3.13	19.3.13	20.3.13	21.3.13	22.3.13	23.3.13	24.3.13	25.3.13	26.3.13	27.3.13	28.3.13	29.3.13	30.3.13	31.3.13	1.4.13	2.4.13	3.4.13	4.4.13	5.4.13	6.4.13	7.4.13	8.4.13	9.4.13	10.4.13	11.4.13	12.4.13	13.4.13	14.4.13	15.4.13	16.4.13	17.4.13	18.4.13	19.4.13	20.4.13	21.4.13	22.4.13	23.4.13	24.4.13	25.4.13	26.4.13	27.4.13	28.4.13	29.4.13	30.4.13	31.4.13	1.5.13	2.5.13	3.5.13	4.5.13	5.5.13	6.5.13	7.5.13	8.5.13	9.5.13	10.5.13	11.5.13	12.5.13	13.5.13	14.5.13	15.5.13	16.5.13	17.5.13	18.5.13	19.5.13	20.5.13	21.5.13	22.5.13	23.5.13	24.5.13	25.5.13	26.5.13	27.5.13	28.5.13	29.5.13	30.5.13	31.5.13	1.6.13	2.6.13	3.6.13	4.6.13	5.6.13	6.6.13	7.6.13	8.6.13	9.6.13	10.6.13	11.6.13	12.6.13	13.6.13	14.6.13	15.6.13	16.6.13	17.6.13	18.6.13	19.6.13	20.6.13	21.6.13	22.6.13	23.6.13	24.6.13	25.6.13	26.6.13	27.6.13	28.6.13	29.6.13	30.6.13	31.6.13	1.7.13	2.7.13	3.7.13	4.7.13	5.7.13	6.7.13	7.7.13	8.7.13	9.7.13	10.7.13	11.7.13	12.7.13	13.7.13
-------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------

Imagen 23. Primer formato de préstamo hecho por Sebastián. (Nombre, nombre del libro, estado del libro, día de entrega, día de salida, firma).

(Audrey) ¿Por qué crisis? ¿Tú qué crees?,
 -(Cristian) porque si se llega a romper,
 -(Anderson) no, porque para eso toca cuidarlos, [...]
 -(Audrey) una multa, ¿qué les parece?
 -(Lorena) si profe.

Nombre biblioteca.

Profe, nuestro nombre va a ser "los niños de El Edén"



Imagen 24. Bienvenidos.

Venta de ropa

La adecuación del espacio para la biblioteca nos presentó un problema inminente, tener los recursos para poder hacer lo que se quería, sin embargo los niños y las niñas eligen abrir posibilidades a través de diferentes ideas para conseguir autogestionarse. Entre las ideas que se propusieron, se encontraban, una rifa, hacer una miniteca con cover, recolectar y vender tapas, y vender ropa. Entre todas las ideas la que más fuerza tomó fue la venta de ropa y se realizaron varias acciones alrededor de este evento.

-(Brandon) ¿Vender ropa? ¡No profe! ¡Qué pena!
 -(David) sí... que saquen ropa y se vende
 -(Audrey) la idea que estábamos hablando con ellas era hacer como una venta de garaje
 -(Mafe) ¡un ropavejero!
 -(Sebastián) un ropavejero de ropa bien...,
 -(Mafe) o ropa de segunda,
 -(Audrey) sí, exacto, ropa de segunda
 -(David) o un segundazo
 -(Sebastián) ¡¡un segundazo!!

- Creación de volantes.

Luego de dialogar sobre cómo íbamos a hacer la venta de ropa se propone crear volantes para avisarles a las personas del barrio lo que queríamos hacer y repartirlos un día antes de la venta. Llegamos al acuerdo de realizarla el día dos de mayo.

Imagen 25. Sebastián O. creando su volante

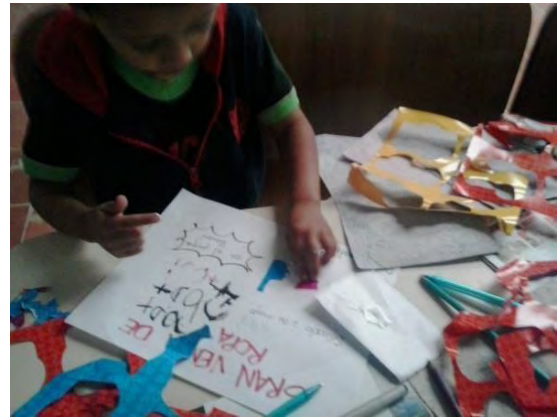


Imagen 26. Creación de volantes.

- Consecución y clasificación de ropa.

-(Audrey) la ropa vamos a tratar de conseguirla entre las profes, pero si ustedes también tienen en sus casas...

-(Cristian G.) ¡yo si tengo!,

-(Audrey) reúnela y la vamos trayendo, ¿listo? ... para este viernes nos quedan dos semanas, durante estas dos semanas vamos a recolectar la ropa

-(William) profe, ¿yo puedo venir con mi mamá?,

-(Audrey) ¡claro!, si quieres tráela.



Imagen 27. Clasificación de la ropa.

- **Salir.**

Mientras organizábamos todo para la venta, debimos pensar a dónde íbamos a hacerla, en ese momento teníamos la opción de realizarla en el salón donde nos reuníamos o, debíamos pensar en cómo ubicarnos en otro lugar del barrio y lo que esto implicaba, las primeras opciones que sugirieron los niños y niñas fueron los parques más cercanos, el *parque de la casetas* y el *parque Illimani*. El parque de las casetas se encuentra detrás de un colegio con el mismo nombre, colindando con el borde de la montaña y cerca de una escorrentía de agua; el parque Illimani es el parque principal del sector del Paraíso, la mayoría de eventos que hacen las entidades públicas en el barrio se realizan allí, queda frente a la avenida principal y a las paradas del alimentador y del SITP.

Los niños fueron los primeros en decir que realizáramos la venta en el parque Illimani, luego las niñas, aunque con más dudas, estuvieron de acuerdo en que saliéramos del salón e hiciéramos la venta en el parque. Ellos con más emoción por salir y ellas pensando cómo íbamos a acomodar la ropa, qué precios poner, a quién se le podía vender, entre otras; luego de organizarla, medirse algunas prendas, realizar avisos, hacer las primeras ventas que después serían canceladas por algunos familiares de los niños y niñas, juntos caminamos las casi cuatro cuadras para salir al parque.

Salir significó mostrarle a los demás lo que estábamos pensando desde hace un tiempo *adentro*. “la libertad no es mera capacidad de elección, sino capacidad para trascender lo dado y *empezar algo nuevo*, y el hombre solo trasciende enteramente la naturaleza cuando actúa” (ARENDT, 1993).

Según Hannah Arendt, esta es la diferencia específica de la condición humana, la libre comunicación de proyectos por parte de individuos en un espacio público donde el poder se divide entre iguales, es decir *la natalidad*, ese acto inaugural, ese *hacer aparecer por primera vez en público*.



Imágenes. 28 y 29 Creación carteles para la venta.



Imagen 30. 1, 2 y 3. Venta de ropa y crispetas en el parque Illimani.

Imagen 31. Kevin S. contando el dinero de la venta. Total recolectado \$ 12.700.

Hacer aparecer por primera vez en público como grupo, en una actividad pequeña empezó a conjugar de formas diversas y de manera apremiante e inminente lo que en los anteriores ciclos en las problematizaciones se planteaba; reconocernos, presentarnos, coordinarnos en diferentes códigos y con las emociones a flor de piel, dialogar, cooperar, escuchar con un objetivo en común. Es entonces

cuando se comprende de mejor manera lo que implica trascender lo dado y empezar algo nuevo, en el momento en que se propone romper con la cotidianidad establecida en un lugar y las personas se pueden integrar en una organización basada en el interés común.

-(Carol) *profe, pero espere le digo a la señora*
-(Audrey) *pero sin los zapatos, dejémoslo ahí y que la gente venga a mirar*
-(Carol) *¡¡Zapatitos!! [...]*
-(Cristian G.) *Ya vendí la primera*
-(Audrey) *¿Qué vendiste?*
-(Cristian G.) *No mentiras, no he vendido nada.*
-(Audrey) *esperemos haber*
-(Cristian G.) *no he vendido ni cien pesos, estoy silbando y ya me voy a acabar la garganta,*
-(Sebastián) *no profe, nadie nos va a comprar*
-(Audrey) *esperemos a ver que hacemos y si no vendemos pues miramos que hacemos, es el primer intento y si no funciona miramos que hacemos. [...]*
-(Sebitas) *¿Profe, yo que vendo?*
-(Audrey) *¿Qué quieres vender?*
-(Sebitas) *quiero vender un pantalón,... profe mire se están acercando [...]*
-(Mafe) *y, ¿eso de que es?*
-(Audrey) *de las crispetas, no lo vayas a revolver*
-(Mafe) *¿luego de quién es?*
-(Audrey) *es de Sebas*
-(Mafe) *¿luego usted no lo va a donar a la biblioteca?*
-(Sebastián) *¡Por eso! ¡Acá yo estoy echando todo!*

La capacidad de integrarse en una organización basada en el interés común se relaciona con lo que también Arendt señala sobre el sentido de pertenencia al mundo, este sentido es anulado por la soledad y la soledad *es la ausencia de identidad que solo brota en relación con los otros*. Cuando no hay lugar para la individualidad y la pertenencia al mundo social²⁶, se da paso al totalitarismo.

El totalitarismo busca, no la dominación despótica sobre los hombres, sino un sistema en que los hombres sean superfluos [...] el hombre del montón es un hombre de la masa, y la característica principal del hombre-masa no es la brutalidad y el atraso, sino su aislamiento y su falta de relaciones sociales. (Arendt)

El territorio como producto socialmente construido se presenta con la posibilidad de instrumentalización de las relaciones, pero además, susceptible de actuar en él a través de la identificación de los niños y niñas como protagonistas de las acciones y este es un ejercicio del poder que persiste mientras se actúa en común.²⁷

²⁶ Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, de manera tal que lo social es la condición humana fundamental.

²⁷ El fenómeno fundamental del poder no es la instrumentalización de una voluntad ajena para los propios fines, sino la formación de una voluntad común en una comunicación orientada al entendimiento.

Reflexión y ajuste.

Lamentablemente, este ciclo termina abruptamente la siguiente semana a la venta de ropa con la noticia del robo a la biblioteca, que al parecer ocurrió el martes 5 de mayo, en el que hurtaron todos los libros que se habían conseguido. La reflexión y el ajuste se proponen sobre las posibilidades y maneras de continuar el proceso.

CAPITULO 5.

CICLO 5. (Mayo – Agosto de 2015)

Que nos robaran de un momento a otro cambia toda la dinámica en la que se venía trabajando durante el ciclo 4, por lo que se advierte no solo por el robo, sino por todo lo que sucede después que se debe dar paso a un ciclo diferente.

5.1. ¿Quiénes?

Luego de enterarnos del robo a la biblioteca y lo que esto significaba la inquietud que empieza a rondar es sobre sí los niños y niñas se desmotivarían con el proceso o cuál sería su reacción, pese a lo sucedido los niños y las niñas que estaban asistiendo deciden continuar haciéndolo.

El grupo se modifica pero por otras circunstancias, finalizando este ciclo la familia de Cristian y Carol Medina cambia de barrio, se trastean para el barrio el Tunal. Luego la familia de María Fernanda también se muda para Bosa.

5.2. ¿Qué hicimos?

Las actividades desarrolladas durante este ciclo son la respuesta a las circunstancias que el contexto plantea de forma inminente. Se proponen con la intención de vislumbrar las maneras propuestas por los niños y niñas en que nos podemos organizar para continuar el proceso en el barrio y el fortalecimiento como grupo a propósito de este objetivo.

5.3 Problematicación

La siguiente problematización se propone a partir de lo expuesto por Carol Gilligan en su texto la Ética del cuidado (2013) teniendo en cuenta que la circunstancia en la que se da el presente ciclo hace necesaria la confrontación de la intención con el clima emocional del entorno y sus respuestas frente a lo propuesto.

Sobre el territorio. Relaciones desiguales. Patriarcado

Comprender el territorio como un producto socialmente construido conlleva a inferir que las relaciones sociales que se dan en él lo determinan, ahora bien, si las relaciones sociales se presentan de manera desigual, será poco probable pensar en una participación significativa desde y en el territorio. Justamente, estar inmersos en una cultura patriarcal implica una naturalización y normalización de un

modelo binario de género que establece una supremacía de lo masculino sobre lo femenino y afecta tanto a hombres como a mujeres.

Anteriormente se hablaba que entre las consecuencias de estar en una cultura patriarcal se encontraba que lo privado, lo afectivo y el cuidado no se concebían como posibilitadores de una participación real, sino que la dinámica patriarcal legitima la solución de un conflicto con la total negación del otro.

El robo a la biblioteca no significa solo perder unos libros sino que es la negación total de la convivencia democrática en el territorio coartando la posibilidad de surgir al otro como legítimo e instrumentalizando las relaciones. Por lo tanto, *entrar en el marco* como lo expone Gilligan (2013) es mutilar todo lo que queda fuera de él. Las relaciones jerárquicas e inequitativas en las que uno, hombre o mujer, estén por encima del otro y reproduzcan sistemáticamente los estereotipos y roles establecidos socialmente, probablemente no darán lugar a otros modos de ser sujetos, y dentro de estos modos a las comprensiones de la capacidad de agenciamiento de los niños y niñas y, de ellos como sujetos constructores de la realidad.

Sobre el reconocimiento de los niños. *La voz democrática.*

Lograr la igualdad de la voz, en términos de Gilligan, requiere escuchar; oír la voz que no ha sido escuchada o una voz «diferente» —es decir, una voz carente de sentido según las categorías interpretativas predominantes— requiere imprescindiblemente emplear una forma de escuchar que genere confianza. Las maneras de escuchar que destruyen la confianza se relacionan con la instrumentalización de las relaciones y la escucha buscando categorizar o clasificar.

“Vivimos en cuerpos y en culturas, pero también contamos con una psique—una voz y una facultad de resistencia. A lo largo del tiempo y en las distintas culturas, la respuesta de la psique a la traición a lo que está bien ha sido ira y aislamiento social”. (P.19)

Que viva la paz, que mueran las ratas!

Una de las respuestas más inminentes de los niños y niñas se dio en una actividad después de dos encuentros siguientes al robo, en la que se proponía dibujar o escribir cómo se sentían luego de que se enteraron que nos robaron, era un ejercicio individual en el que una niña preguntó si se podían escribir groserías, ese fue el detonante. A partir de ese momento todos los niños y niñas empezaron a dibujar y escribir groserías entre todos, mensajes soeces y enfurecidos hacia los ladrones, la ira fue tal que todos se empezaron a subir a las mesas a gritar groserías. Luego de pedirles que se calmaran un poquito, dejaron de gritar groserías y empezaron a gritar arriba de las mesas ¡que viva la paz, que mueran las ratas!

-*(Audrey) puede ser un dibujo, un escrito lo que quieran [...] cada uno tómese un tiempito, como quieran pero cada uno en su hoja [...]*

- *(Sofí) profe no se puede leer,*

-*(Mafe) profe mire escribí...*

-*(Audrey)[Interrumpiendo a Mafe], Cada uno en su hojita, ahorita lo miramos ¿vale?*

-*(Mafe) léalo profe, [entre risas], son unos infelices condenados en esta vida por hacernos.... (Continúa su nota)*

-*(Sebastián) mire, mire, yo que escribí, rateros come mierda no sean rateros tetra pirobos (CONTINUA)*

[Gritos de todos] [...]

-*(Mafe) Sebitas ¿usted está contento que nos hayan robado?*

-*(Audrey) déjalo en su hojita*

-*(Mafe) ¡¡¡ Es que tengo mucha rabia profe!!! [...]*

-*(s.i.*) Rateros de mierda*

-*(Todos) ¡Uishh! [...]*

--*(Mafe) ¡Ya cálmese!*

-*(Brandon) es que estamos bravos*

-*Pirobos, hijos de puta [...]*

-*(Gritos de todos)*

-*(Audrey) si van a escribir groserías solo escríbanlas en la hoja y no las digan vale,*

-*(Todos) aishh (!) [...]*

-*(William) profe, ¿hijo es con h?*

-*(Audrey) ¿Vas a escribir la grosería?, y porque mejor no dibujas como te sentiste*

-*(William) cuando yo supe el corazón me hacía ta ta ta ta, rápido*

-*(Mafe) si y yo llegue y empuje la puerta duro y no había nada de libros [...] y me dio mucha rabia y mi mami me dijo que cuando llegara la profe le dijéramos*

-*(Audrey) anota cómo te enteraste, cómo te diste cuenta*

-*(Gritos y risas de todos) [...]*

-*(Brandon) vea, infelices de mierda*

* voz sin identificar en la grabación.

“La traición viola postulados muy arraigados de lo que está bien; es espeluznante porque socava los mismos cimientos de la experiencia y destruye nuestra capacidad de confiar en lo que sabemos. Una vez que perdemos la confianza en la voz de la experiencia, somos prisioneros de la voz de la autoridad” (GILLIGAN (2013) P. 33)

Sin embargo, Gilligan también habla de la posibilidad de asociaciones que devuelven las experiencias disociadas al terreno de la conciencia a través de la empatía.

Sobre la construcción en conjunto. Participación afectiva. Homo Empathicus.

Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro
Plauto²⁸.

-(Audrey) quería que lo habláramos porque todos hemos estado trabajando en esto y cuando yo me entere pues huich, ¿cómo sería ustedes?

- (Sebastián) nosotros nos imaginábamos, ¿Cómo se va a poner la profe Audrey?

- (Lorena) profe, nosotros nos imaginábamos vamos a coger los libros para pintar o algo y cuando volvemos nada

-(Audrey) aishh.*

Escuchar en sus propios términos las voces diferentes también tiene que ver con comprender que el Yo no es una entidad separada sino que está conectada a otras personas, “Somos por naturaleza seres receptivos y relacionales, nacidos con una voz —la capacidad de comunicarnos— y con el deseo de vivir en el seno de relaciones”. (GILLIGAN (2013) P. 13)

La autora se refiere a diferentes hallazgos en varios campos de las ciencias humanas en los que se dice que somos, por naturaleza, *Homo Empathicus* en vez de *Homo Lupus*, lo que indica que la cooperación está programada en nuestros sistemas nerviosos. Sin embargo, más allá de la discusión científica que esta determinación plantea y que no es el principal interés de la presente problematización, se hace referencia por las comprensiones que puede llegar a permitir sobre la posibilidad de estrategias cooperativas en vez de competitivas dentro de las relaciones que se plantean socialmente.

En este punto, se hace referencia totalmente a lo que Carol Gilligan plantea como la ética del cuidado, comprendiendo la necesidad de sustituir la actual ética del beneficio propio por una ética de la responsabilidad colectiva. El cuidado, que histórica y socialmente se ha establecido como una labor femenina y del ámbito privado, se presenta como una labor intrínsecamente democrática, que permite la comprensión mutua y propone estructuras sociales más horizontales.

La comprensión mutua a la que se hace referencia tiene que ver con la capacidad, no de ponernos en el

²⁸ Comediógrafo Latino (c. 254 – 184 d.c), creó esta alocución en su obra *Asinaria*. <http://www.thelatinlibrary.com/plautus/asinaria.shtml>

* conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad de creación en conjunto.

lugar del otro, sino, ponernos en nuestro propio lugar y dirigirnos al otro para que nos enseñe el suyo.²⁹

Luego de la primera respuesta por parte de todos al robo a través de la ira se piensa en soluciones más efectivas y, sobretudo en estrategias diferentes a la anulación del otro, para poder continuar con el proceso. Los niños y las niñas de nuevo responden inminentemente pero en otro código y proponen diferentes actividades partiendo de la idea de que se quiere seguir construyendo una biblioteca para las *personas del barrio*.

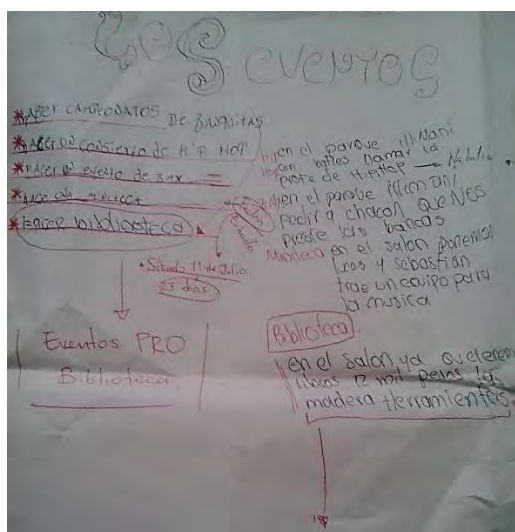
-(Audrey) bueno yo quiero que hablemos como que percepciones, o ¿qué les parece que debemos hacer? ahora que, bueno, se nos llevaron los libros,

-(Sebastián) [Sin dejar que termine la frase], Pues... ¡Seguir adelante!

-(Audrey) si, y ¿Cómo?

-(Lorena) pues arreglando las tejas, la puerta, poniendo seguridad...

-(Sebastián) ¡Ya tenemos diez mil pesos para gastarnos hoy!, (el dinero de la venta de ropa) vamos comer pan con salchichón y gaseosa, jajaja [Risas de todos]*



“Los eventos”

-hacer campeonato de banquitas

-Hacer un concierto de Hip Hop (en el parque illimani, conseguir unos bafles, llamar la profe de hip hop)

-Hacer un evento de BMX (en el parque illimani, pedir a Chacón que nos preste las bancas)

-Hacer una mini teca (en el salón ponemos luces y Sebastián trae un equipo para la música)

Imagen 32. Actividades propuestas por Anderson y Sebastián para continuar con el proceso

²⁹ Empatía. <https://es.wikipedia.org/wiki/Empat%C3%ADa>

* conversación tomada de la transcripción de los audios grabados durante la actividad de creación en conjunto.

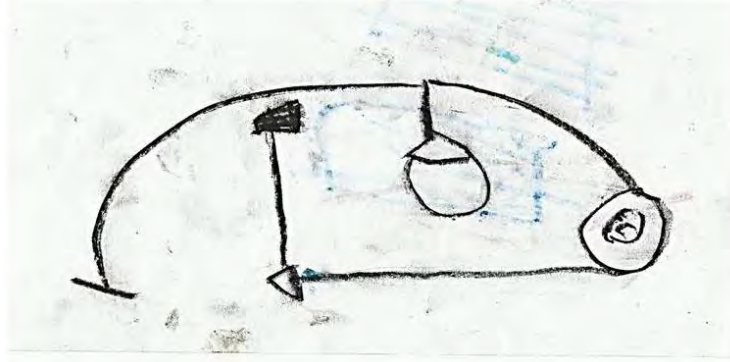


Imagen 33. Trampa para ladrones, propuesta de Santi para la seguridad.

-(Santi) ¡Una trampa!, yo haré una trampa con las tapas... yo voy a hacer una, una trampa, mire profe estoy haciendo una trampa... ¡¡una trampa para los ladrones!! [...]

-(Audrey) muy bien Santi,

-(Santi) para los ladrones para cuando entren

-(Audrey) listo entonces ahí ya ahorita escribimos

-(Santi) ahí se para el ladrón y, alza así el triángulo y ¡fu! ¡pu! y alza el ladrón hacia arriba y puu.. y lo tira y puumm, ¡huy sí! [...] ¡¡Termine la trampa para los ladrones!! Mire esto se divide así, acá atrapará el ladrón que lo llevará a este círculo, que lo llevará a este triángulo, que lo llevara acá... mire le hice una copia a mi hermanito

-(Audrey) ah bueno, pero explícasela porque la idea es que el entienda que van a hacer

-(Santi) y caerá una carga sobre él (el ladrón)

-(Yo) hagamos una cosa para que todos los niños entiendan que es lo que van a hacer con las tapas, explícanos a todos, ¡escuchemos!

-(Santi) esta es la trampa para el ladrón que lo llevará a este círculo y que lo va a llevar a este triángulo que lo subirá y que caerá una carga sobre él.

¿Cuáles son las acciones o dispositivos que se requieren para que lo que está en nuestro interior por naturaleza empiece a actuar en sociedad? si la sociedad y la cultura de la manera en que se han establecido generalmente instrumentaliza las relaciones, ¿cómo se puede dar lugar al reconocimiento de la propia voz y de las múltiples voces diferentes? se intuye que una manera de cumplir con los requisitos es solicitarlos en relaciones que dialoguen la experiencia permitiendo la **participación afectiva** de una persona en la realidad que afecta a otra.

«Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino.
Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas»

Martin Luther King.

Aportar respeto, escuchar, prestar atención, responder con integridad y con afecto, actividades propias del cuidado, permitirán un ejercicio de ciudadanía más eficaz en la medida en que a través del diálogo exista una participación y que la construcción de conocimiento en conjunto sea la fuente de empoderamiento y acción.

Como se mencionaba al inicio del texto, para este informe se ha decidido narrar la experiencia de los primeros cinco ciclos reconocidos en el proyecto, sobre todo por efectos de la escritura. No obstante este proceso continua, se sigue desarrollando en este momento (I semestre de 2016), buscando reconocer nuevas formas de participación y acción propuestas por los niños y niñas en su barrio, continuamos con el proceso de la biblioteca y diferentes actividades alrededor y en paralelo a este objetivo.



DISCUSIÓN

Para el desarrollo de la presente discusión se propone revisar los aspectos recurrentes en clave de diálogo con distintos autores y la experiencia durante el proceso por medio de una mirada *más global* a lo que sucedió.

Sobre lo artístico. ¿Cómo habita lo artístico?

Desde el inicio del proyecto la comprensión de lo artístico y cómo se presenta ha sido un proceso, que parte en el planteamiento de las actividades pero que sobretodo se enfatiza en la búsqueda de contar de qué manera estas se desarrollaron y dieron cabida a nuevas actividades y formas de participar en el barrio por parte de los niños y niñas y, la forma en que este proyecto se empieza a descifrar más allá del requisito que implica que haga parte de la licenciatura en artes visuales. A continuación se propone hacer un recuento de la forma en que este proceso se fue desarrollando y a partir de él poder traer a colación las cambiantes comprensiones en los diferentes momentos que sobre lo artístico se van configurando tanto en lo *teórico* como en el hacer.

Advertir qué es lo artístico y lo artístico visual como lugar disciplinar, en el desarrollo del proyecto inicia con el interrogante sobre cómo este proceso barrial puede nombrarse como artístico e inclusive si es necesario que sea así nombrado, lo que conlleva a una identificación de las actividades que en primera medida se reconocían como artísticas, luego al cuestionamiento del por qué se pensó que esas actividades podían ser artísticas y de qué maneras se presenta lo artístico en estas (**Anexo 2. Cuadro habitar artístico**). Estos interrogantes iniciales dan lugar al tema al que mayor atención se busca prestar en la presente discusión sobre las relaciones entre lo artístico y lo estético, sus lugares de encuentro y las maneras en que se vislumbran en la experiencia del proceso en el barrio.

- **Un proyecto colaborativo.**

“El poder se deriva básicamente de la capacidad de actuar en común”.

Hannah Arendt.

Empezar a percibir por qué un proceso que se propone como participativo y de diálogo puede presentar algo artístico en sí mismo, parte de una reorientación en la comprensión de las artes y se relaciona con un agotamiento del paradigma moderno³⁰ que permite percibir la capacidad que tiene las artes de proponerse como un “sitio de exploración de las insuficiencias y potencialidades de la vida común en un mundo histórico determinado” (LADDAGA (2006) P.15)

No obstante, discernir la desobjetualización de lo artístico³¹, no aclara del todo cómo lo artístico puede presentarse y explorar la vida común, por lo que también se hace necesaria la comprensión de lo que Reinaldo Laddaga en *Estética de la emergencia* (2006) nombra como un modo post-disciplinario de operar establecido en una cultura no disciplinaria de las artes, en donde “la producción estética se asocie al despliegue de organizaciones destinadas a modificar estados de cosas en tal o cual espacio, y que apunten a la constitución de *formas artificiales de vida social*” (LADDAGA (2006) P.22)(la cursiva es mía), es allí donde ubica a los **proyectos colaborativos**, que indica, son proyectos irreconocibles desde la perspectiva de las disciplinas y sin embargo se encuentran inequívocamente en su descendencia.

Los proyectos colaborativos se relacionan con procesos de acumulación colectiva de saber “tienen como punto de partida acciones voluntarias, que vienen a reorganizar los datos de la situación en que acontecen de maneras imprevisibles, también en cuanto a través de su despliegue se pretende averiguar cosas más generales respecto a las condiciones de la vida social en el presente” (LADDAGA (2006) P.19) Del mismo modo, permiten “interrogar la relación entre la producción de representaciones y de imágenes y las formas de ciudadanía” (LADDAGA (2006) P.15)

Precisamente, interrogar las formas de ciudadanía o visibilizar las posibilidades de constitución de ciudadanía a través de expresiones visuales tiene que ver con la oportunidad de una *interacción creativa*³², la posibilidad de una participación activa, significativa³³.

La interacción creativa tiene como particularidad el reconocimiento de una colectividad existente en virtud de la contingencia de un proyecto, que viene a dinamizar una situación en particular y permite

³⁰ “En el marco de la cultura moderna de las artes la idea de la obra es, para usar una expresión Kantiana, la *'idea regulativa'* principal. (LADDAGA (2006) P.34)

³¹ Resultado de cambios sociales y culturales en los años 60's y 70's del siglo pasado en los que se empieza a mostrar el cuerpo del artista como vehículo de pensamiento y expresión, junto con los cambios en la comunicación y los procesos de conexión, resultado de la globalización, que establecen una economía de servicios más que de bienes configurando nuevas ideas y modificaciones en la institución arte. *Ibíd.*

³² La interacción creativa ofrece contextos en los que los participantes pueden establecer acuerdos generales sobre procedimientos y resultados. (LADDAGA (2006) P.28)

³³ Teniendo en cuenta lo expuesto por Ulrich Beck, citado por Laddaga, sobre *formas de vida polígamias respecto al lugar*, “vidas en el medio que demandan a los individuos que se constituyan en administradores activos de sus trayectorias y sus traducciones”. (LADDAGA (2006) P.53)

desplegar acciones. El refuerzo escolar, con el que inicia el presente proyecto, ha sido el lugar de encuentro de las acciones y esfuerzos de diferentes personas que se han articulado de diversas maneras, incluso en paralelo para fortalecer y colaborar en una puesta en común.

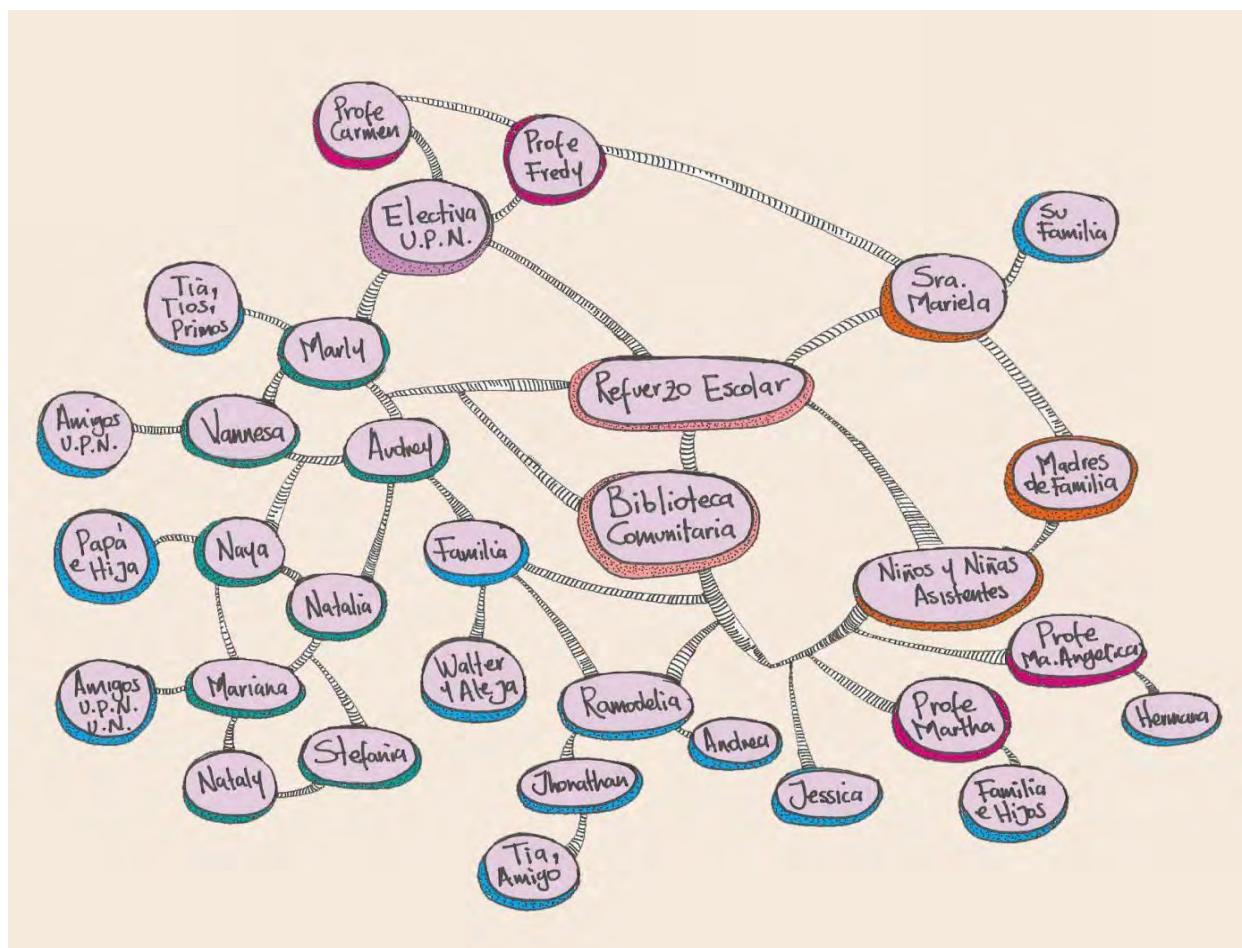


Imagen 34. Propuesta esquema de articulación de las personas alrededor del proyecto

La experiencia de tratar de construir una biblioteca comunitaria, continuar con el refuerzo escolar, representar el barrio e intervenirlo, ha excedido las expectativas que en primera medida se tenían, tanto por la colaboración de las personas como por las posibilidades de participación y de interacción que ha propiciado para los niños y niñas en su barrio y fuera de él. Estas interacciones entre los niños y niñas, las personas del barrio, las personas fuera del barrio, han permitido la creación de **vínculos** que se relacionan con “la capacidad de experimentar una cierta cosa y la capacidad de ponerla en común” (LADDAGA (2006) P.81)

Vínculos entre personas, entre lugares, a través de iniciativas colectivas, advierten la comprensión en la demanda de movilización de fuerzas que sobrepasa las posibilidades de los esfuerzos individuales, presentando de esta manera nuevas formas de *ciudadanía colaborativa* y, presentado la práctica

artística como “práctica de producción de vínculos que depende de un cierto uso de la ficción, que funciona como marco dentro del cual puede emerger una realidad que ella incorpora y que la excede” (LADDAGA (2006) P.81)

La práctica artística se sitúa como posibilidad de vinculación, de planificación colectiva y de realización, que permite la producción y enunciación a través de diferentes lenguajes con los elementos del contexto y las personas que hacen parte o se suman al proyecto; es ahí donde emergen las potencialidades del contexto y de la vinculación en sí misma, en la posibilidad de producción de realidades en las que el proceso artístico como dispositivo de *aprendizaje colectivo*³⁴ permite establecer conexiones entre espacios y personas “no exclusivamente con la finalidad de materializar un objeto en particular (aunque hacerlo sea parte del proceso) como el de desarrollar, calibrar, intensificar la cooperación misma” (LADDAGA (2006) P.141).

Sin embargo, la exploración de las posibilidades de reconocimiento del proceso artístico en la identificación de este proyecto como un proyecto colaborativo inclusive trae nuevos cuestionamientos al proceso de comprensión de la manera en que se puede interrogar y potencializar la vida en común a través de la creación de vínculos y, la producción estética asociada a este propósito.

- ***Maneras de habitarlo artístico.*** Identificación de las actividades que en primera medida se reconocían como artísticas.

¿Cómo se establecen los vínculos?, ¿de qué manera la práctica artística fortalece el trabajo colectivo? Y ¿Qué incidencia tiene este en la constitución de ciudadanía? Nacen nuevos interrogantes en la comprensión de las actividades propuestas en el proyecto, que continua en la pesquisa a través de interrogar la interrogación³⁵.

La IAP propone un ejercicio de reflexión y ajuste continuo sobre el hacer, cada una de las actividades son respuesta a lo que en situaciones específicas se proponía o acordaba según los devenires del proceso a través de los diferentes ciclos y, del mismo modo, las posibilidades de vinculación por medio de la práctica artística presentan diferentes especificidades según la situación.

Percatarse de que lo artístico se presenta de diferentes maneras en diferentes situaciones, a primera vista parece una obviedad, empero, estas diversas formas de presentarse o *habitar*³⁶ (**Anexo 3.** cuadro habitar artístico dos) permiten ver las distintísimas relaciones que pueden manifestar las comprensiones de lo artístico o la producción estética, en términos de Laddaga. El ejercicio propuesto para esta discusión busca traer algunas de las relaciones que se reconocieron con el fin de visibilizar el rumbo que tomo el proceso de comprensión.

³⁴ Laddaga manifiesta que este no es solamente el aprendizaje de formas de construir imágenes y ficciones, sino también el aprendizaje de formas de establecer cadenas de solidaridad (LADDAGA (2006) P.146)

³⁵ Ejercicio propuesto por la Profesora María Angélica Carrillo, en tutoría disciplinar, con el objetivo de razonar de la mejor manera cómo se entiende lo planteado como artístico y cómo se presenta de diversas formas por las circunstancias en el proceso.

³⁶ *Habitar*. Construcción de sentidos que tiene que ver con la afectividad y la sensibilidad íntima. (HOYUELOS (2006) P. 76).

Lo artístico/estético habitando como soporte

Cartas holográficas, cuaderno viajero <i>Ciclo (1)</i>	Representación del barrio con materiales reciclados <i>Ciclo (1)</i>	Creación animal <i>Ciclo (3)</i>	Observación detallada y representación de un compañero <i>Ciclo (3)</i>
Autorretrato con espejo <i>Ciclo (3)</i>	Creación de volantes <i>Ciclo (4)</i>	Plantear soluciones. Observación de imágenes y videos sobre manifestaciones artísticas. <i>Ciclo (5)</i>	

Cuadro 4. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético habitando como soporte.

Lo artístico como *soporte*, que brinda la posibilidad de expresar los intereses desde la creación, la imaginación, la ficción y el deseo, además de permitir materializar las ideas y las intencionalidades comunicativas. Como soporte para la creación colectiva que se conecta con el diálogo y este a su vez permite establecer una relación recíproca desde la que se puede construir nuestra realidad con el otro. “Las cosas como posibilidad y lo artístico da forma intencionalmente desarrollada a esa posibilidad para que se materialice” (AGIRRE (2002) P. 33).

La materialización a través de la comprensión de lo artístico como soporte también se relaciona con este como *la creación de formas*³⁷ que en el proceso durante los ciclos en gran parte hace referencia a la representación a partir de diferentes medios del lugar; representar el barrio de una manera junto con los vecinos, (re)utilizar los materiales dispuestos en el lugar, no solo habla de cómo se vive y entiende el lugar, sino cómo se busca mostrar y cómo debería ser. En esa medida, lo artístico se entiende de nuevo como el dispositivo que sirve para establecer conexiones entre espacios y personas.

Al habitar un lugar, según el tiempo relativamente pero en general, es probable que se establezcan conexiones con ese sitio; En el proyecto lo artístico no establece conexiones, o no por lo menos, en el sentido de que estas no existieran antes del desarrollo de un ejercicio que se plantea como artístico. Lo artístico o estético, presenta la potencialidad para hacer develar de maneras diferentes, con otros sentidos o nuevas significaciones las conexiones ya existentes.

La posibilidad de dotar de otros sentidos o nuevas significaciones corresponde a una *apertura sensible al mundo*, (AGIRRE (2002) P. 33), una mirada sensible a todo lo que rodea al ser humano o lo que Hoyuelos, nombra como *Ostranenyi*³⁸, es decir la desfamiliarización que permite ver lo cotidiano de otras maneras. (HOYUELOS (2006) P.120).

³⁷ Entendido como un rasgo distintivo del arte planteado por Tartakiewicz (2001), en: *Historia de seis ideas*. citado en el texto, “el arte es todo aquello que ha surgido a partir de una necesidad de dar forma a algo”.

³⁸ *Extrañamiento*: la estética de conocer lo nuevo, o de ver lo mismo con gafas de lo insólito, hacer extraño lo familiar. Vivir la experiencia del extranjero.

Ahora bien, expresar los intereses desde la creación, que se puede pensar es el resultado de ver lo cotidiano de otras maneras, se enlaza con expresar los deseos internos, poner en juego lo íntimo. Por lo que lo sensible se relaciona con darle lugar a la expresión, tener la apertura para darle voz o lenguaje a eso que desde el interior en primera medida es un impulso, que no es claro, pero que se siente. Lo artístico podría estar en la posibilidad de decir eso interno que tal vez no se sabría decir de otras maneras, o que se vuelve contundente cuando se puede decir de un modo que al mismo tiempo está abierto a múltiples interpretaciones.

Enunciarse, comunicarse con diferentes lenguajes, la fuerza de esa enunciación, el decir, tienen que ver con *la expresión*³⁹. La expresión es un proceso⁴⁰ que ocasiona una zona más disponible para las experiencias de la vida cotidiana y se plantea como estética en la medida en que puede relacionar los acontecimientos y revelar o desocultar lo esencial de ellos.

La expresión empieza a ser artística cuando eso que se ha desocultado o revelado se simboliza, sería lo referente al “*soporte de la expresión*”. Representación simbólica de lo individual a través del lenguaje. incluidos el lenguaje visual y los lenguajes expresivos de los niños y las niñas.

La apertura sensible al mundo construye desde el propio hacer y hacer con el otro, al exteriorizar lo que empieza a tomar fuerza desde el interior y ponerlo en común. Lo artístico/estético es el medio para recepcionar y vincular los deseos, para descubrir el potencial individual y este ampliado cuando reconoce y sitúa la experiencia personal, pero además da cabida a la experiencia del otro en un fin común.

³⁹Manifestar con palabras o por medio de otros signos exteriores lo que uno piensa o siente. Signos exteriores con los que se expresa un estado de ánimo, viveza o exactitud con que se manifiestan los afectos.. (HOYUELOS (2006) P. 141).

⁴⁰*Se propone la siguiente interpretación al proceso de expresión según Malaguzzi:* Lo que en primer lugar conlleva a expresar es una emoción turbia, o un impulso que se empieza a clarificar cuando tiene una intención, tener una intención con la emoción es lo que conlleva a la expresión, esta entendida como **la captura del significado de un acto**. Este es un proceso que es reflexivo, a partir de la reflexión la expresión se convierte en estética o con un '*sello estético*', según Dewey el sello estético es el que permite completar las experiencias, es decir que una experiencia (denominada por Dewey como intelectual) en la que no hay posibilidad de expresión y por lo tanto de una intención y significado de los actos no es una experiencia completa.(HOYUELOS (2006) P. 143).

Lo artístico/estético vehiculando el habitar.

Recorridos grupales por el barrio <i>Ciclo (1)</i>	Dibujo de fachadas de memoria, observación y dibujo de lugares del barrio <i>Ciclo (3)</i>	Creación en conjunto re-utilizando materiales <i>Ciclo (5)</i>
---	---	---

Cuadro 5. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético vehiculando el habitar.

En el reconocimiento de las actividades en que lo artístico/estético *vehicula el habitar*, vuelve a aparecer su potencialidad para vincular espacios y personas pero con unas características diferentes o complementarias a las reconocidas en la manera de habitar como *soporte*.

El ejercicio de desfamiliarizar lo cotidiano a partir de romper con las formas frecuentes de estar y recorrer el barrio se relaciona con una comprensión de lo artístico como una experiencia que puede conmover o modificar maneras de entender o vivir las relaciones a través de la identificación de modos de ser y estar en el espacio, la manera en que se habita⁴¹, se entiende, se discute, se lucha contra el, se adapta y, se reconoce como propio.

Lo artístico entendido como la producción, reconocimiento e incluso cuestionamiento de vínculos de las personas con el lugar que conlleva a una *representación desde lo local*; esta representación se da precisamente en la reunión y diálogo de esas particularidades y experiencias de vivir en *El Edén, del Paraíso*.

“Huir de las grandes narrativas en favor de las pequeñas historias” (AGIRRE (2002) P.259), requiere de una nueva concepción de la temporalidad y la espacialidad. Comprender el espacio, un lugar donde las culturas se entremezclan, solapan e imponen en un mundo dinámico, cambiante y, la temporalidad, un espacio multidimensional, que no entiende la historia como algo lineal sino como algo que acontece en nosotros.

Ser y estar en un lugar, determinaciones históricas que acontecen pero no acaban las posibilidades de otros modos de ser sujetos. La representación desde lo local es la representación de la propia experiencia y está en si misma puede permitir una ***participación creativa***, que se da cuando los niños y niñas tiene la posibilidad de agenciamiento desde una *interacción creativa* en su territorio.

El agenciamiento, es la capacidad de producir un efecto de novedad frente a lo establecido, de realizar conexiones, de abrir posibilidades y, se puede pensar en la creación como la capacidad de ver algo

⁴¹Teniendo en cuenta lo definido por Hoyuelos como *Habitabilidad*. Hacer y dejar espacio para que el hombre se sienta albergado.

innovador desde lo cotidiano⁴².

En ese sentido, la interacción creativa, que procura que entre todos podamos llegar a acuerdos generales sobre procedimientos y resultados, presenta la creación en conjunto como el diálogo de las diferentes experiencias que se empiezan a dotar de sentido en común, planteando no solo una relación significativa entre sujeto y objeto sino entre sujeto y sujeto, lo que a la vez hace referencia a la conciencia del otro dentro del tejido de relaciones que permite *la creación de sí mismo* (Aguirre (2002) P.40).

Lo artístico/estético habitando como medio.

Celebración día de la madre <i>Ciclo (1)</i>	Creación de un relato personal <i>Ciclo (2)</i>	¿Cómo se imaginan la biblioteca? A partir de un dibujo o escrito <i>Ciclo (4)</i>	Construcción biblioteca comunitaria <i>Ciclo (4)</i>
---	--	--	---

Cuadro 6. Actividades realizadas en los diferentes ciclos relacionadas con lo artístico/estético habitando como medio.

Comprender lo artístico/estético como *medio* en el proyecto a través de las anteriores actividades también se relaciona con *la creación de sí mismo*, a partir de la vinculación que tiene en cuenta los lenguajes expresivos y, en donde el lenguaje visual se presenta como medio para interrogar el mundo, construir puentes, relaciones entre experiencias y lenguajes diferentes. (HOYUELOS (2006) P. 163).

La expresión, teniendo en cuenta lo mencionado en los apartados anteriores, es la corporalidad del impulso. En el reconocimiento de la *expresión en los niños y niñas* se hace necesario partir de la confianza⁴³ en las capacidades que ellos tienen para resolver de diversas maneras lo que se ha significado en sus realidades personales a través de lenguajes plurales.

Sobre la pluralidad de lenguajes y la expresividad a través de estos en los niños y niñas, Alfredo Hoyuelos en el texto *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, hace referencia a los lenguajes expresivos del niño sobre los que indica ***Cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente sin jerarquías***, [y] todas las expresiones ***se construyen en reciprocidad***, posibilitando generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan en la experiencia (HOYUELOS (2006) P. 148).

⁴² Sobre este tema, los compañeros de la L.A.V., Jonathan Castiblanco y Alejandra Varela, tratan más a profundidad en su trabajo de grado, *Maquinando lo cotidiano*, 2015.

⁴³ “Todavía existen sentimientos de inferioridad con respecto a la expresividad del niño, que constituyen un obstáculo, un freno, una incoherencia teórica práctica”. (HOYUELOS (2006) P. 146).

Partiendo de este principio, lo que al comienzo del proceso del proyecto se pensaba podía ser problemático como la diferencia de edades entre los niños y de ellos conmigo, todos en etapas diferentes y con lenguajes tan diversos no solo por la edad sino por las diferentes características de las cotidianidades, se torna en *posibilidad de reciprocidad*, lo que no significa establecer un diálogo en perfecta armonía, porque esto pocas veces se logró, sino en la medida de comprensión desde los diferentes lenguajes de las posiciones de cada uno.

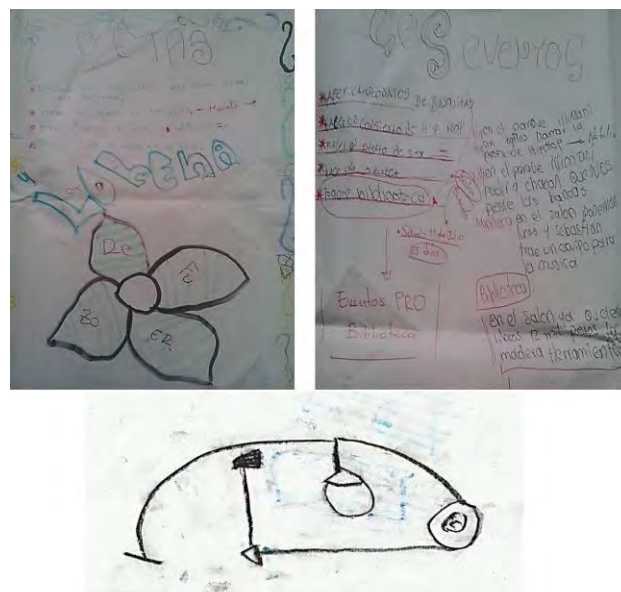


Imagen 35. Diferentes lenguajes para dar una propuesta de solución al mismo problema.
(Santi, trampa para ladrones y propuesta de organización Lorena, Sebastián, Anderson).

Dialogar, *dejar surgir al otro como legítimo otro*, (Maturana) será entonces precisamente esto, legitimar la expresión del otro, la escogencia y la captura del significado de un acto que realiza un compañero, escucharse, *escucharnos*, y permitir realizarse en el propio lenguaje a cada uno.

“La palabra que sirve, aquella que es *capaz de callar y de escuchar*. Una palabra que se llena de significados cuando el niño tiene la ocasión de realizar una amplitud de experiencias, sabiendo que *el lenguaje de la palabra deriva también, del lenguaje de la no palabra*⁴⁴” (HOYUELOS (2006) P. 149).

La capacidad de escuchar, la posibilidad de aprender a escuchar y dentro de esa escucha darle cabida a desfamiliarizar lo cotidiano, requiere una comprensión de los tiempos y ritmos⁴⁵ individuales advirtiendo la diversidad que contiene la experiencia en la búsqueda de los propios y nuevos lugares de enunciación a través de diversos lenguajes.

En el caso específico del proyecto, por el proceso que se lleva a cabo con algunos niños y niñas en la primera infancia, esta capacidad de dialogar entre todos y de escucharnos requirió comprender que el lenguaje de la no palabra no necesariamente debe pasar por los lenguajes formales aunque se conecte con ellos y que inclusive, *los garabateos*⁴⁶ son una forma de contar el mundo con imágenes gráficas.

⁴⁴ El lenguaje de la no palabra tiene dentro de sí muchas palabras, sensaciones y pensamiento, muchos deseos y medios para conocer, comunicar y expresarse.

⁴⁵ “Dar tiempo a saborear la experiencia que uno busca. Dar tiempo, una enorme lección de escucha y respeto de los ritmos infantiles”. (HOYUELOS (2006) P. 137).

⁴⁶ El lenguaje de los garabatos debe ser apreciado porque es ya un lenguaje: son palabras y frases que el niño pronuncia —tempranamente sobre un papel. (HOYUELOS (2006) P. 153).



Imagen 36. Heidy nos dice que esta es una ballena.

“ El mal llamado garabato, los primeros grafismos, supone una investigación concienzuda de las relaciones sensorio motrices, direccionales, topológicas, de ocupación espacial, y del propio significado que el sujeto atribuye a los diferentes movimientos o trayectorias que dejan una huella visible sobre una superficie, con una clara intención expresiva y carga simbólica”. (HOYUELOS (2006) P. 153).

Es entonces cuando la creación de sí mismo tiene un enriquecimiento recíproco, cuando los simultáneos lenguajes dialogan en diferentes situaciones. Los lugares de enunciación a través de lenguajes para expresar y al mismo tiempo como un medio para organizarnos y reconocer lo que quiere el otro; conocer lo subjetivo de un fin en común, que conversa, que puede darse desde variados puntos de vista y, que se pone de acuerdo para hacerse realidad.

• Relaciones entre lo artístico y lo estético

Práctica artística, experiencia estética, sensibilidad, experiencia artística, producción estética, creación, imaginación, destreza, inspiración, objeto estético, sensibilidad artística, intuición, valor artístico, interpretación, valor estético, expresión, apreciación estética, percepción, visión estética, e inclusive, estética del conocer o pensar artísticamente son solo algunas de las nociones que empezaron a salir a la luz en la búsqueda de comprensión de las relaciones entre lo artístico y lo estético.

Precisamente lo artístico o lo estético como adjetivos de la experiencia, la producción, los hechos, los objetos, la sensibilidad, (...) que se empiezan a relacionar en la búsqueda de una identificación, traen consigo la inquietud sobre cómo pueden nombrar o referirse a cosas disímiles y al mismo tiempo tan similares, sin que sean lo mismo. Por lo que en el presente apartado se busca compartir la manera en que se logra percibir lo artístico en lo estético, lo estético en lo artístico y las relaciones que tienen lugar con el propósito de adentrarse un poco más en la comprensión de la vinculación que propone este proyecto en el barrio.

Lo sensible.

La posibilidad de vinculación que plantea lo artístico/estético ha sido aquí relacionada con una apertura sensible al mundo que permite dotar de otros sentidos o nuevas significaciones, de manera tal que se hace pertinente saber cómo la sensibilidad *actúa* para poder generar esos nuevos sentidos y de qué manera se ha establecido esa potencialidad en ella.

Por lo que se aborda lo propuesto por Katya Mandoki, en el texto *Estética cotidiana y juegos de la cultura* (2006) sobre sensibilidad, en lo que ella propone como *la comprensión de la genealogía del sujeto con relación a la sensibilidad*. Su planteamiento permite hacer un acercamiento más minucioso sobre las maneras en que lo sensible se presenta acogidas aquí porque se encuentran pertinentes para desarrollar este inciso.

La sensibilidad definida por Dewey⁴⁷ como una familia de significados que incluye los sentimientos, los sentidos, el sentido, lo sensual, lo sensacional, lo sensitivo, presentada como una *facultad humana* que permite reconocer los aspectos estéticamente relevantes.

El reconocimiento de los aspectos estéticamente relevantes, plantea en primera medida una *relación*, una relación en la que se reconoce algo a través de una facultad. La manera en que nos relacionamos tiene que ver con la subjetividad, la individualidad, la identidad y el rol.

La *subjetividad* es el lugar de abertura o exposición al mundo, que se manifiesta en individualidad, identidad y rol. La *individualidad*⁴⁸, es la condición corporal, visceral de cada uno; *el rol*, es lo que se asume generalmente por condiciones circunstanciales y *la identidad* es la que se construye socialmente y depende de los otros para su consolidación.

La identidad “es siempre el producto de la *presentación*⁴⁹ de la persona ante los demás que constituimos por estrategias que dependen de matrices sociales. “Las identidades pueden ser personales o colectivas, (...) y se somete[n] a procesos continuos de construcción y de negociación” (MANDOKI (2006) P. 76). Que se estructura en condiciones colectivas de identidad, *inter-identidad*.

El lugar de exposición al mundo que indica la subjetividad, es precisamente el punto de integración de realidades internas y externas que presenta posibilidades de reconocernos como uno mismo a lo largo del tiempo, a través de los distintos espacios y en las distintas relaciones sociales. Lo que la constituye dinámica al integrar estas realidades a través de la objetivación⁵⁰ que construye identidades propias y de la subjetivación⁵¹ que aprecia o valida identidades ajenas a la vez que refuerza, crea y recrea la propia subjetividad.

⁴⁷ (MANDOKI (1999) P. 8)

⁴⁸ De ella emerge el temperamento y el carácter, la pulsión de vida, el ímpetu y el brío.

⁴⁹ La identidad se construye por actos de enunciación e interpretación que son performativos al trascender de la palabra al acto para ser valorada y apreciada positiva o negativamente por los otros. (MANDOKI (2006) P. 76)

⁵⁰ Proceso de exteriorización del sujeto. MANDOKI (2006) P. 75)

⁵¹ Proceso de interiorización del sujeto. (MANDOKI (2006) P. 75)

En tanto, la relación que se plantea con algo, nombrada al inicio del apartado, a través de la facultad sensible tiene que ver con una valoración de “ciertas prácticas, imágenes o discursos que culmina en identidades grupales o personales”, esta valoración se da en el modo de relación inmediata que tenemos con los objetos por medio de *la intuición*⁵²

La intuición requiere de dos *a priori*, el espacio y el tiempo, la intuición está condicionada social e históricamente porque depende del cuerpo y de la cultura, se va desarrollando tanto en especie como en individuo. El espacio hace referencia al *aquí* de mi cuerpo y el tiempo al *ahora* de mi conciencia en correspondencia al sentido de orden y regulación codificado culturalmente.

De lo que se puede inferir que, la valoración por medio de la intuición que tiene la facultad sensible se relaciona con encontrar una armonía o un orden congruente en el aquí y ahora del sujeto. A propósito de esto, Mandoki hace una referencia a Dewey que se trae a colación.

“En un mundo como el nuestro, cada criatura viva que adquiere sensibilidad le da la bienvenida al orden con una respuesta de sentimiento armónico dondequiera que encuentre un orden congruente en este (MANDOKI (2006) P.82)

El espacio y el tiempo se conciben como condicionantes en la posibilidad de la experiencia. Sin las que no solo no hay lugar para la vida cotidiana, sino que ni siquiera puede concebirse. A partir del espacio-tiempo que se comparte con los otros se posibilita la *co-subjetividad*.

La sensibilidad se relaciona con un orden, una armonía y un sentimiento, una manera de responder pero, a algo que se concibe congruente dentro del mundo; eso congruente podría ser lo que implica la subjetividad en la sensibilidad. No se es o no sensible, sino que, tal vez se encuentran congruentes cosas distintas y a distintos niveles.

De modo que el reconocimiento de los aspectos estéticamente relevantes tendrá que ver con la *relación sensible*, contando con las anteriores características, a distintos niveles que se plantee frente a los objetos o situaciones. Lo que al mismo tiempo, permite inferir que la vinculación que se plantea a partir de la relación sensible también se presenta a distintos niveles.

⁵² Mandoki hace referencia a lo indicado por Kant en la estética trascendental de su primera crítica. (MANDOKI (2006) P. 85)

Lo estético.

El problema no es el significado de las palabras, sino el proceso por el cual una palabra está asociada a un referente o una referencia.

Katya Mandoki

Luego de las claridades sobre la sensibilidad, en el proceso de comprensión se hace más evidente la pregunta sobre lo estético, teniendo en cuenta que la relación sensible que se propone permite el reconocimiento de los aspectos estéticamente relevantes, las dudas que surgen son acerca de cuáles serían estos aspectos y en general cómo se comprende lo estético.

Para lograrlo, de nuevo, se hace referencia a Katya Mandoki (1999) quien propone una relación con lo estético a partir del sujeto y, en esa medida también se puede partir de la idea que lo estético como adjetivo de una u otra cosa tiene que ver con las relaciones que plantean las personas.

Mandoki señala que lo estético se puede relacionar con la percepción⁵³, “no toda percepción es estética, *pero todo lo estético depende de la percepción*” (P.2) (la cursiva es mía) precisamente cuando la percepción es sensible es cuando se percibe lo estético, por lo tanto dice que “lo estético ya se refiere a la sensibilidad por definición” (P. 1).

Además aclara, que la percepción sensible no solo busca lo bello, lo gracioso o lo agradable, indicando que ha sido la concepción de la mayoría de los teóricos en estética⁵⁴ y, que se debe añadir, era la primera relación que se establecía en el proceso de comprensión de lo artístico y estético en este proyecto.

Se hace importante advertir lo que la autora también sugiere sobre lo estético relacionado con la percepción sensible, que no necesariamente tiene que tomar la posición de buscar “aspectos relevantes”⁵⁵ para aprehender lo estético.

Por lo tanto, se podría pensar que lo que indica es que no se puede hacer una separación del aspecto estético solo en la búsqueda de él en un objeto; sino por el contrario, el aspecto estético es inherente al sujeto y empieza a ser relevante en el objeto o situación por medio de la sensibilidad, que como se exponía es una facultad en la que intervienen la inter-identidad y la co-subjetividad en el sujeto.

⁵³la palabra estética se refiere a la experiencia en tanto apreciativa, percibiendo, disfrutando. Dewey, (MANDOKI citando a Dewey (2006) P. 22)

⁵⁴lo estético como una especie de obturador de censura que solamente percibe lo que los cánones del buen gusto le permiten. Además propone: “si estás entendiendo la sensibilidad *estética* como sinónimo de gusto y disfrute de la belleza, es mejor usar el término de apolaústica y no el de estética”(MANDOKI (1999) Pp. 4-5)

⁵⁵¿Podemos acaso hacer catálogos y taxonomías de "objetos estéticos", "aspectos estéticos", "cualidades estéticas" etc.?(MANDOKI (1999) P.14)

Ahora bien, la autora, además nos ayuda a comprender cómo se puede diferenciar la percepción en general y la percepción sensible. Partiendo del principio de que hay diferentes maneras de percibir y, que la percepción general puede llevar al conocimiento o a la apreciación estética.

La percepción sensible,

“Se trata de la percepción donde predomina la facultad de la sensibilidad (y no la del deseo o la de la razón). Dicho de otro modo con el auxilio de la tercera crítica [De Kant]: la diferencia estaría en la cualidad del proceso que abarca al entendimiento y la imaginación '*free play of imagination and understanding*', un libre juego que puede ser armónico o conflictivo” (MANDOKI (1999) P.15)

La percepción en general puede llevar a la percepción estética si pone en juego la imaginación y el entendimiento de manera armónica o conflictiva, esto es, si predominantemente se relaciona sensiblemente con el objeto. El proceso sensible o la percepción sensible, tiene que ver con *el modo de ser conmovidos* por algo, este proceso no es objetivamente observable, sino subjetivamente *experienciable*.

Por lo tanto, existe un requerimiento de experiencia con el objeto o situación para poder reconocer a través de la percepción sensible algún aspecto estético, comprendiendo que el proceso sensible no es algo puramente personal sino se da en las configuraciones sociales que adoptamos como personales, porque en sí mismos como sujetos nos configuramos de las relaciones que tenemos con las demás personas y el contexto⁵⁶.

Los objetos, acontecimientos, gestos o actos que no emergieron con intencionalidad estética alguna, pueden llegar no obstante a considerarse estéticos como resultado de la interpretación, por lo que el objeto o situaciones percibidas estéticamente si son cualitativamente diferentes de los detectados objetualmente⁵⁷

Infiriendo que la experiencia de percepción estética no está supeditada a lo artístico sino que la posibilidad de concebir de manera estética inclusive en lo cotidiano se encuentra en el sujeto, en la escritura puede parecer redundante, pero se trae a colación con el propósito de recordar que la apertura sensible o estética al mundo permite dotar de otros sentidos o nuevas significaciones.

⁵⁶ Contexto social de valoración o interpretación, según sus condiciones bioculturales, perceptuales y valorativas. (MANDOKI (2006). P. 20)

⁵⁷ Mandoki dice que la percepción estética, o sensible, crea un objeto nuevo, no físicamente, pero si experiencialmente. (MANDOKI (2006) P. 23)

Lo artístico.

Anteriormente se escribía que en este proceso de comprensión una de las primeras relaciones que surgieron entre lo artístico y lo estético tenía que ver con la estética y lo bello y, aquí se añade, lo artístico como transmisor de eso bello. Fue esta, la *idea a priori*. Ahora bien, la comprensión de que la vinculación relacionada con una apertura estética o sensible al mundo no está supeditada a lo artístico conlleva a preguntarse cuál es *su papel* y específicamente cómo se presenta, si lo hace, en el proyecto.

Al inicio de la presente discusión se hablaba de la necesidad de discernir la desobjetualización de lo artístico, en ese sentido, la comprensión de lo artístico que no requiere del objeto, permite *facilitar* la comprensión de que el objeto no posee cualidades estéticas sino que las concibe el sujeto en un proceso de percepción. Por otro lado, si lo artístico y lo estético no requieren de objetos pero al igual se presentan, cómo se puede comprender la diferencia entre algo que se percibe como estético o artístico

Lo artístico se propone como un lenguaje, “*soporte de la expresión*”⁵⁸, relacionado con una representación simbólica en busca de una comunicación, empero, el diálogo con lo artístico no se establece con un objeto, un hecho, o una situación, sino con el artista en “una comunicación más o menos anticipada por este y diferida en el espectador, ambos *mediados* por la obra” (MANDOKI (2006) P. 71) (la cursiva es mía).

La mediación que hace la obra, el objeto o la situación en el diálogo que se busca entablar, permite inferir que lo artístico es reconocido así cuando una forma simbólica es interpretada como símbolo artístico (VILAR (2004) P. 43). En esa medida, lo artístico se presenta como una *categoría de objetos definidos como tales* por los miembros dominantes en esta institución.

Cabe decir que esas categorizaciones de lo que se reconoce como artístico se configuran y re configuran a través de diferentes formas de razón que se pueden presentar en las obras que pretenden comunicar algo.⁵⁹ Justamente los relatos legitimadores dentro de la categorización de lo artístico han hecho que *la ideología del arte* clausure aspectos no estéticos de la producción artística haciéndola aparecer como si solo fuera estética, cuando en realidad es también estética, entre otras cosas.

Comprendiendo que lo estético no está supeditado a lo artístico, pero inclusive, lo artístico tampoco *solo* hace referencia a lo estético.

Lo artístico como un lenguaje que busca comunicar, más allá de su categorización, y aunque no solo hace referencia a lo estético, plantea un diálogo entre sujetos que puede permitir establecer una relación sensible mediada por un objeto o situación. Establecer una relación sensible a partir de esta

⁵⁸ Se hace referencia al apartado de lo *artístico/estético habitando como soporte*.

⁵⁹ El mundo del arte, como sostiene Danto, es una atmósfera conceptual, un «discurso de razones» que se comparte con los artistas y con otros que integran el mundo del arte en tanto que en un mundo de razones. (VILAR (2004) P. 43-44).

mediación se posibilita cuándo el sujeto comparte códigos y sentidos, y los confronta en su relación con ellos.

El arte como forma de comunicación pretende materializar la enunciación de una forma tal que *incida* en la sensibilidad del intérprete; esta incidencia es la que permite establecer una relación en la que predomine la facultad de la sensibilidad y por lo tanto favorecer la experiencia de percepción sensible o estética. Sin embargo, de nuevo se acoge lo propuesto por Katia Mandoki, quien sugiere que la experiencia de percepción estética mediada a través de lo artístico debería nombrarse como *experiencia artística*. (MANDOKI (2006) P. 50)

En esa medida, la posibilidad de vinculación que plantea la experiencia artística, o lo artístico, se relaciona con la oportunidad que encuentra el sujeto de compartir códigos y sentidos o un *sentimiento armónico* en los objetos, acciones o situaciones reconocidas como símbolos artísticos.

El proceso de comprensión sobre lo disciplinar que aquí se ha buscado exponer a través de los anteriores apartados, junto con los siguientes incisos, se propone reconocer las posibilidades que la educación artística puede tener fuera de la escuela presentando la potencialidad en la IAP de articular nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política.

Sobre el diálogo

Durante todo el transcurso del proyecto tiene un papel transversal que configuro desde el conocernos hasta llevar a cabo las actividades, se presenta como constructor de conocimiento y de este en conjunto. Con la confianza de que la descripción de los ciclos que componen este proceso haya dejado vislumbrar como el diálogo se presentó para construir, se propone esta discusión sobre las situaciones que a través del él se dieron, buscando tejer de manera más fina la comprensión y la relación con la participación, siguiente apartado de esta discusión.

“El diálogo es el logos trenzado, entretejido por dos o más hablantes que se van *afectando mutuamente*. Cuando el enunciado de uno no afecta al enunciado del otro, cuando no produce efectos en él, no existe diálogo sino dos monólogos”. (MANDOKI (2006) P. 71) (La cursiva es mía).

Anteriormente se señalaba que el conversar tiene que ver con la emoción, es a partir de esta que nos podemos coordinar, y que el vivir humano se da de hecho en el conversar. “el mundo que uno vive siempre se configura con otros (...) en el conversar construimos nuestra realidad con el otro, por eso el conversar es constructor de realidades” (MATURANA (1996) P. 24 y 31).

La posibilidad de construcción de la realidad con el otro se da en la medida en que a través del dominio de las conductas el otro surja como legítimo otro en condiciones seguras.

No obstante, emerge un cuestionamiento, cómo puede surgir el amor⁶⁰ en condiciones en las que se imponen jerarquías a cada momento, en donde la autoridad somete. Cuando la realidad social implica

⁶⁰ La emoción fundante de lo social.

estar sometido a situaciones injustas de pobreza, de muerte, de desplazamiento que duelen en el interior de la casa y en las calles del barrio, en el parque donde se juega y el mismo en donde mataron un familiar o en la montaña donde descuartizan y se expande el miedo a salir, a decir cosas que sean inapropiadas o que no le gusten a los que tienen el poder para sacar de la casa, del barrio y de la ciudad.

Al respecto Maturana también nos daba luces de la capacidad del diálogo para cambiar la emoción. ¿Qué importancia tiene la conversación si no cambia la emoción? (P.80), esta es precisamente la afectación mutua que Katya Mandoki señalaba.

Mandoki habla de la posibilidad, a través de la objetivación, de la *transformación de la realidad social*, es decir la que se construye a partir de la intersubjetividad y el consenso de las percepciones, en este punto lleva a otro lugar la comprensión sobre capacidad de agenciamiento que surge en la posibilidad de cambio de la realidad, de la propia realidad. Si se habla de transformación de la realidad social, se está hablando de un cambio y un diálogo que interpela la realidad del otro, que la modifica, (condición del verdadero diálogo).

Poner en relación las ideas y las acciones como lugar de búsqueda de significado, una ineluctable necesidad de pasar de las ideas a la acción. (HOYUELOS (2006) P.134), el diálogo como constructor de realidades a través de la emoción que genera ser afectado por otro. *El ser entre nosotros*.

“Creemos compartir objetos fijos cuando lo que nos es común es nuestra manera de ser sujetos” . (MANDOKI (2006) P. 74).

Nuestra manera de ser sujetos, y la creación de sí mismos, nombrada anteriormente, a través del diálogo para dejar surgir al otro como legítimo otro, será entonces precisamente esto, legitimar el lenguaje del otro, la escogencia y la captura del significado de un acto que realiza mi compañero, escucharse y permitir realizarse en el propio lenguaje a cada uno.

La posibilidad de discutir y dialogar todo entre todos, relacionada con la noción de relaciones más democráticas, permite tener el reconocimiento como autor libre y responsable de cada persona. Pensar en relaciones más democráticas es pensar en relaciones más horizontales, en donde las jerarquías sean cambiadas por lugares de diálogo, en el sentido de Maturana y escucha, en el sentido de Malaguzzi.

- *¿Cómo se pueden plantear relaciones en confianza, que no sean instrumentalizadas desde lo educativo?*

Una apuesta por que la educación más allá de la escuela permita fortalecer las relaciones, la red de coordinaciones de manera democrática, es decir, una relaciones en colaboración en donde se dé el encuentro con el otro como legítimo otro, que se interese por acciones concretas que permitan el ejercicio de la ciudadanía y de participación en el lugar que se habita.

Esto requiere tener el objetivo de la enseñanza, pero también *relacionarse de una manera diferente*, dar buen trato, establecer vínculos de afecto y respeto, escuchar la voz diferente, propendiendo por un contexto más democrático que busca que se escuche y reconozca que cada uno tiene una voz y que esa voz debe ser escuchada como un derecho. En ese sentido, el inicio del empoderamiento se debería

comprender desde dar el lugar a cada niño para que sea reconocido y escuchado en su contexto. Escuchar, parte fundamental del diálogo.

El diálogo en la IAP es imprevisible, es la apuesta por un juego, una aventura que da paso a lo emergente, que permite la construcción de saberes y conocimientos dentro de los movimientos populares, dentro de las comunidades, la creación y re construcción colectiva de la historia y sobretodo es la opción de creación de saberes en este proyecto desde los niños y niñas.

La IAP no debe servir solamente para producir saberes a través de datos, sino para aprender a pensarnos a sí mismos, aprender a construir juntos, teniendo en cuenta al otro y donde las relaciones no están solamente instrumentalizadas para lograr un fin sino donde el otro es confiable, el otro puede ser otro legítimamente. La IAP propone relaciones democráticas porque no jerarquiza sino dialoga.

Sobre la participación.

Ha sido el objetivo de este proyecto, comprender cómo se puede presentar a partir del lenguaje visual ha sido también un proceso, que al igual que en el apartado anterior, se confía en que la descripción de los ciclos que componen este trabajo haya permitido entrever las maneras en las que se fue presentando. La presente discusión busca traer de nuevo las maneras de participar de los niños y niñas que se descubrieron y las relaciones que estas pueden proveer.

Es en la fuerza de la comunidad donde se encuentra el destino incierto y venidero del ser humano. Porque *participar* significa, sentirse protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futuros (HOYUELOS (2006) P. 242). Lo que implica que en la definición de democracia se debe dar *importancia central al sujeto*, que, como se mencionaba, en la participación de los niños y niñas implica su reconocimiento como actores en la construcción de su vida social y de la vida de aquellos que los rodean.

En la mirada a las nuevas infancias, Dilker (2008), habla de la necesidad de entender la manera en la que como adultos nos acercamos a los niños y las niñas, y lo que esto implica, es decir un distanciamiento y al mismo tiempo una imposibilidad de comprensión de todo lo “que podemos en relación a los niños” (P.7)

Comprender que para hablar de infancia no necesariamente se debe definir que es un niño, con una respuesta inequívoca, sino por el contrario entender que “todos son niños” pero no todos transitan la misma infancia, (P. 9). Conlleva a preguntarse sobre el barrio El Edén, el lugar de reunión de distintísimas maneras de transitar la infancia en un área pequeña, las diferentes infancias, que pese a ser tan diferentes se reúnen y conversan y se logran entender, planean cosas juntos, es allí cuando de nuevo, hay una identificación con lo que plantea Dilker, y con la necesidad de no hacer juicios *a priori* sobre lo que se supone es un niño, sino como sujeto histórico, en un contexto históricamente determinado, pero no acabado.

“Toda generalización tiene los límites que la diversidad de modos de transitar la experiencia infantil impone” (P.9) en esa medida, la participación se presenta como posibilidad de trascender lo disciplinar e influir en la manera de relacionarse y, la manera de habitar llevara a diferentes formas de transitar la infancia.

Lo que se relaciona directamente con una metodología investigativa como la IAP, que avala la flexibilidad de acuerdo al contexto, que se propone en principio pero tiene la responsabilidad y nobleza de ajustar y flexibilizar el propósito sin forzar los resultados, lo que hace referencia a la posibilidad de aprender a escuchar y dentro de esa escucha la capacidad de hacer extraño lo familiar. *Ostranenyi*.

Una metodología flexible que no busca generalizar sino reconocer a partir del contexto, sobretodo en un proceso con niños y niñas y, teniendo en cuenta lo expuesto por Dilker, requiere alejarse de lo ya sabido, “encontrar en los niños y en nosotros mismos iniciativas para dudar de nuestros conceptos más aferrados, aquellos tesoros que nos encorsetan” (HOYUELOS (2006) P. 170)

Tener en cuenta que no solo lo racional es lo que conforma el conocer y no todas las experiencias se pueden categorizar, la vida en general es una mezcla de impulso y razones que permiten diferentes expresiones en multiplicidad de lenguajes, posibilitar espacios que permitan legitimar lo que debería ser legítimo naturalmente, es el proyecto educativo, la labor educativa.

Confiándose a lo no previsto, sin olvidar que los niños y niñas no deben ser subvalorados desde posiciones adulto céntricas que no le dan importancia a lo que dicen y hacen porque no encuentran valides en sus enunciaciones. La natalidad también se da en el discurso de los niños y este se enriquece con la multiplicidad de lenguajes de los que los niños se valen.

Advirtiendo la importancia de no ser tan prejuiciosos con los conceptos, estar más abiertos a los cambios sin problemas o condiciones estereotipadas sobre lo que se es y lo que se cree saber. Malaguzzi habla de la oportunidad de reconocer que sabemos que no sabemos, sin que esto sea algo problemático, al contrario indica que la certidumbre no da paso a los actos creativos, sino que nos hace pasivos y la creatividad tiene que ver con un camino de curiosidad, de incertidumbre, de viajar por el camino de lo desconocido. Cosa que los niños nos demuestran permanentemente.

Sin temores, sin prejuicios, con una inocencia que **no** es vulnerable, sino al contrario, poderosa, porque permite arriesgar, lanzarse a la incertidumbre, pensar fuera de lo establecido. Ese es un acto creativo, pero también de empoderamiento, de respuesta a los sistemas establecidos que hegemonizan, categorizan y enmarcan las acciones dándole valor a aspectos determinados.

Pensar en una participación en escalas más pequeñas tal vez no podrá dar cuenta a primera vista de la incidencia en el territorio, pero si da cuenta de la capacidad de agencia y de organización de las personas que llevan a cabo los procesos, en esa medida, si tendrá una incidencia final en el territorio comprendido como una construcción social que seguramente necesitara de tiempo y de proyectos de largo aliento para que sea más notoria. Claro está, que se debe tener en cuenta que estos procesos no deberían sustituir, sino al contrario articularse con, proyectos estatales e institucionales de participación

que no sean adulto-céntricos y que den lugar a las diferentes manifestaciones y lenguajes de los niños y niñas legítimamente en los territorios.

De la mano de lo expuesto anteriormente, se propone hacer referencia a las posibilidades de acción y participación que a través del proceso de este proyecto y en los diferentes ciclos del mismo se han podido develar teniendo en cuenta que es el objetivo principal que se ha trazado la presente investigación.

Participación afectiva.

Relacionada aquí con aportar respeto, escuchar, prestar atención, responder con integridad y con afecto, actividades propias del cuidado que reconocidas en lo público permitirán un ejercicio de ciudadanía más eficaz en la medida en que a través del diálogo exista una participación y que la construcción de conocimiento en conjunto sea la fuente de empoderamiento y acción.

La participación afectiva articula la convivencia democrática porque parte de la empatía, la capacidad de ponernos en nuestro propio lugar y dirigirnos al otro para que nos enseñe el suyo, lo que indica la posibilidad de relaciones más igualitarias, desde el descubrimiento del otro que me interpela.

Participación creativa.

Entendida como el reconocimiento de las determinaciones históricas que acontecen pero no acaban las posibilidades de otros modos de ser sujetos. La representación desde lo local es la representación de la propia experiencia y está en si misma puede permitir una participación creativa que se da cuando los niños y niñas pueden agenciar desde una *interacción creativa* en su territorio.

El agenciamiento, es la capacidad de producir un efecto de novedad frente a lo establecido, de realizar conexiones, de abrir posibilidades y, se puede pensar en la creación como la capacidad de ver algo innovador desde lo cotidiano. En ese sentido, la interacción creativa, que procura que entre todos podamos llegar a acuerdos generales sobre procedimientos y resultados, presenta la creación en conjunto a través del diálogo de las diferentes experiencias que se empiezan a dotar de sentido en común, planteando no solo una relación significativa entre sujeto y objeto sino, entre sujeto y sujeto, y el sujeto y su territorio.

Participación estética.

Se ha decidido proponer como una forma de participación que va de la mano de la participación significativa, en este trabajo se intenta relacionar con la posibilidad de conectar el conocimiento y la expresión junto a la capacidad de asumir riesgos de interrogación y búsqueda constantes que implican lo estético. Teniendo en cuenta que lo estético plantea una relación sensible con los objetos y situaciones, relacionada con la posibilidad de transgredirse a sí mismo sin nunca traicionarse. Esta transgresión es posible por medio de la confrontación, que es tener la posibilidad de discutir y dialogar todo entre todos. (HOYUELOS (2006) P. 242)

“(…) La universalidad de lo estético, en cambio, permanecerá ilesa, pues todos los seres humanos, sin importar la cultura o situación espacio temporal, somos básicamente criaturas sensibles, estéticas”. (MANDOKI (2006) P. 40).

En general somos todos criaturas sensibles, en las relaciones sensibles que se entablan con el otro, reconociéndolo como legítimamente otro, se asume una posición de apreciación estética de eso otro. Oscilar en los diferentes factores de un proceso a través del tiempo con personas distintísimas en muchas características, permite comprender la facultad sensible de las personas para lograr hablar de relaciones sensibles entre ellas y con el territorio a diferentes niveles y, de una participación que puede partir desde este punto.

Esta podría ser la participación sensible, *o estética*, la que tiene en cuenta ese algo, que no tiene que ver con una actitud, sino que logra una participación significativa desde la posibilidad de establecer relaciones sensibles con las personas a través de las actividades. Las actividades en sí mismas no tendrían cualidades estéticas, sino la manera de percibir las son las que las dotan de estas cualidades. Sin el ánimo de añadir más definiciones o enredos al fenómeno estético, complejo en sí mismo desde mi perspectiva, o encasillar lo que puede ser la participación y, muchos menos categorizar un proceso desarrollado en un contexto y tiempo específico. Lo que sí se propone, es que el nivel de participación significativa tiene que ver con una participación sensible y esto se relaciona con una participación estética.



FINALIZANDO

Retomando ideas anteriormente expuestas, este apartado se plantea a manera de conclusión y sugiere algunas propuestas sobre la IAP y las relaciones que esta investigación posibilita.

Se propone reconocer las posibilidades que la educación artística puede tener fuera de la escuela presentando la potencialidad en la IAP de articular nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia, lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política que presenta posibilidades reales de asumir a los niños y las niñas como actores sociales y sujetos de derecho.

De tal manera que, la creación en un proyecto de investigación que busca la participación de los niños y niñas cobra nuevos sentidos porque no solo permite reconocer el potencial individual sino se presenta como lugar de emergencia de nuevas formas de accionar en los territorios teniendo en cuenta las posibilidades de construcción con el otro a través del diálogo.

Por lo que la posibilidad de relaciones más democráticas que propone la IAP a través del dialogar todo entre todos, permite tener el reconocimiento como autor libre y responsable de cada persona, que en el territorio entendido como un producto socialmente construido, dará pie a nuevos lugares de constitución de ciudadanía reconocidos y propuestos por los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace una apuesta porque la educación más allá de la escuela se proponga plantear relaciones más horizontales y por lo tanto más democráticas en donde las jerarquías sean cambiadas por lugares de diálogo en el sentido de Maturana y escucha en el sentido de Malaguzzi. Recordando que el inicio del empoderamiento se debería comprender desde dar lugar a cada niño para que sea reconocido y escuchado en su contexto.

La participación que plantea este proceso a través de la IAP indiscutiblemente ha requerido confiarse a lo no previsto y es precisamente esto lo que ha permitido reconocer a los niños y niñas que hacen parte de este proceso sin temores y sin prejuicios, con una inocencia que no es vulnerable, sino al contrario poderosa, porque permite arriesgar, lanzarse a la incertidumbre, pensar fuera de lo establecido. Ese es un acto creativo pero también de empoderamiento, de respuesta a los sistemas establecidos que hegemonizan, silencian, categorizan y enmarcan las acciones.

Con la confianza de que la narración de este proceso conlleve a considerar la pertinencia de proyectos de largo aliento, que tengan objetivos claros pero se permitan ser flexibles y sobretodo den lugar a la emergencia de nuevas maneras de ser y hacer en los territorios por parte de los niños y niñas, se sugiere de manera apremiante el desarrollo de ejercicios, procesos y proyectos que los estimulen a enunciarse en la acción.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol (2002) Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Editorial Universidad pública de Navarra. Pamplona, España.
- ARENDT, Hannah (1993) La Condición Humana. The University of Chicago Press. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Chicago, Illinois, USA.
- BONILLA, Víctor; FALS BORDA, Orlando; NISTALDRA, Alberich; CASTILLO, Gonzalo; LIBREROS, Augusto (1972) Una metodología del conocimiento científico a través de la acción. En: Causa popular Ciencia Popular. Serie: por ahí es la cosa No. 2. Publicaciones de la rosca. Bogotá, Colombia.
- DIAZ; GUBER; SORTER; VISAKOVSKY (1986) La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. En: Nueva antropología Vol. IX, No. 31. México.
- DIKER, Gabriela (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1 ed. Editorial Los polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- FERREIRA da Luz, Ana Paula (2012) Enseñanza de las artes visuales en el tercer sector. Una aportación construccionista. En: Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén.
- GILLIGAN, Carol (2013) La ética del cuidado. Editorial Fundación Víctor Grifols i Lucas. Barcelona, España
- GONZÁLEZ, María; AGUILERA, Alcira; TORRES, Alfonso (2014) Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En: Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos No. 1, Pp. 64-70. Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas Clasco. Bogotá, Colombia.
- GOYETTE, G.; LESSARD – HÉBERT, M. (1988) La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. En: Barcelona: Alertes. Barcelona, España.
- GUTIÉRREZ, Vega; ACOSTA, Ayerbe A. (2013) La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, No. 11, Pp. 261-272.
- HOYUELOS, Alfredo (2006) La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.
- HUERTAS, Miguel Antonio (2008) Experiencia y Educación: Reflexiones sobre educación artística. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes. Instituto Taller de Creación, Primera edición. Bogotá, Colombia
- HURTADO, María Cristina (2009) Retos para las Políticas Públicas de primera infancia. Observatorio sobre infancia. Bogotá, Colombia.
- INFESTA Domínguez, Graciela; VICENTE, Adriana; LARA, Cohen (2012) Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. En: intersticios, revista sociológica de pensamiento crítico. Vol. 6, Núm. 1.
- JOLIBERT, Jossette. (1992) Formar niños lectores de textos. Grupo de investigación de Ecoen. Ediciones Dolmen, Chile.

- KAWULICH, Barbará. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. En: Fórum: Qualitative Social Research. Vol. 6, No. 2, Art. 43.
- MAGENZO, Abraham (2006) Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy. Editorial LOM. Santiago de Chile, Chile.
- MANDOKI, Katya (2008) Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I. Editorial Siglo XXI. D.F., México.
- MANDOKI, Katya (1999) Z-K; un diálogo sobre estética. En: revista Escritos en arte, estética y cultura. Caracas, Venezuela.
- ❑ MATURANA, Humberto (1996) el sentido de lo humano. Ediciones Dolmen. Santiago de Chile, Chile.
- MATURANA, Humberto; La democracia es una obra de arte. Editorial Cooperativa editorial magisterio. Bogotá, Colombia.
- ❑ MIELES, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un
- desafío presente. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 205-217.
- ORTIZ, Marielsa; BORJAS, Beatriz (2008) La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. En: Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, Pp. 615-627. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- RESTREPO, Gloria; VELASCO, Álvaro; PRECIADO, J.C. (1999) Cartografía Social. En: Revista Tierra Nostra No. 5., universidad pedagógica y tecnológica de Pereira. Bogotá, Colombia.
- SANDOVAL, Carlos A. (2002) Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de la investigación social. En: ICFES, instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Editorial Arfo. Bogotá, Colombia.
- SÁNCHEZ; GARCÍA; RAMÍREZ; SÁENZ; MATAALLANA (2013) Guía para la promoción y la garantía de la participación de niños, niñas y adolescentes.
- SARLE, Patricia M. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Primera edición. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- SHABEL, Paula (2014) Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, No. 12, Pp. 159-170.
- TORRES, Alfonso (1999) Identidades barriales y subjetividades colectivas. En: Serie Ciudad y Hábitat, No. 6. Bogotá, Colombia.
- VILAR, Gerard (2004) Las razones del arte. En: Taula, quaderns de pensament núm. 38. Pp. 39 – 58. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.

CIBERGRAFÍA

- BDIGITAL. Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes. Liliana Patricia Mosquera Reyes [en línea] 2013 .Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/10315/1/05599066.2013.pdf>
- DISTURBIS. Conferencias sobre la filosofía política de Kant. Hannah Arendt: *Lectures on Kant's Political Philosophy* (1982). Paidós. Trad. Carmén Corral [en línea] 2003. Disponible en: <http://www.disturbis.esteticauab.org/Disturbis234/Amieva.html>
- UNAV. La «aesthetica» de Baumgarten y sus antecedentes leibnicianos. Revista anuario filosófico Pp. 181-190. María Jesús Soto Bruna. [en línea] 2008 [fecha de consulta: 31 de Enero de 2016]. Disponible en: <http://www.unav.edu-bitstram.pdf>
- REPOSITORY. El rollo de Anakleta, cortometraje animado. El arte como medio para la re significación de las mujeres adolescentes en condición de vulnerabilidad y riesgo. [en línea] [fecha de consulta:].Disponible en: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10219>
- ZOILA, Santiago Antonio (2007) Los niños en la historia, los enfoques historiográficos de la infancia. UAM, MEXICO. 31. Takwá / Núms. 11-12 / En: 148.202.18.157/sitios/publicacionesite/periodo/.../zoila_santiago.pdf
- RIEOEI. La docencia a través de la investigación–acción. [en línea] 1992 [fecha de consulta:]. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. El “Descubrimiento” de la infancia (I): historia de un sentimiento. María Victoria Álzate Piedrahita.[en línea] [fecha de consulta:]. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/álzate>
- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. La investigación-acción participativa. Estructura y fases. Joel Martí [en línea] 2001 [fecha de consulta:]. Disponible en: <http://investigacioncualitativa.es/Paginas/Artículos/Metodosytecnicas/Marti.pdf>
- FHUMYAR. La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa. Fontas, Concalves, Vitale, Viglietta.[en línea] [fecha de consulta:]. Disponible en:<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>
- JUAN HERRERA. Cartografía social. [en línea] 2008 [fecha de consulta:]. Disponible en: www.juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes*. MOSQUERA, Reyes Liliana. Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia. 2013. Pp. 18. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/10315/1/05599066.2013.pdf>