



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Montaña de Colores: La Geografía de las infancias y la poesía, como apuesta pedagógica para su enseñanza en el barrio Manitas de la localidad de Ciudad Bolívar

Yeison Fernando Hernández Rivera

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de humanidades, Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá, Colombia

2025

Montaña de Colores: La Geografía de las infancias y la poesía, como apuesta pedagógica para su enseñanza en el barrio Manitas de la localidad de Ciudad Bolívar

Yeison Fernando Hernández Rivera

Tesis o trabajo de investigación presentada como requisito parcial para optar al
título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Director:

César Ignacio Báez Quintero

Línea de Investigación:

Educación Geográfica

Semillero Literatura, memoria e infancia

(2023)

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad humanidades, Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá, Colombia

2025

(A la palabra, Marte)

*“apalabra palabrero,
palabras apalabradas
apalabrando palabras
palabrero “palabrea”*



Portada FLAP Laboratorio artístico NIDO Montaña de Colores, 2023, creación propia.

AGRADECIMIENTOS

Al nacimiento de la primera palabra, en esa mirada que entre sombras plasma la memoria tan larga como mamá, dedico esta investigación a las infancias del barrio Manitas, sus familias y participantes del programa NIDOS: Arte en primera infancia; a Ciudad Bolívar y a la poesía de los pueblos, a ese asombro que nos enseña a resistir desde la poética y la organización de quienes cohabitan con el territorio. Este poema sobre Marte, mi hijo, Me ha entregado las palabras que guiaron este camino, la galaxia ha sostenido en sus mejillas, tal inspiración. A mi familia, que con vivencias épicas rompió cadenas; gracias, madre, por tu espalda fuerte como la clase obrera. Mi hermana, encendida enemiga, que avivó la literatura en mi infancia, y a mi sobrino de nombre literario, con quienes he tejido incontables historias en este sendero. De igual forma al barrio San Agustín y sus habitantes, a mis docentes de Fe y Alegría La Paz-Palermo, colectivas populares, amigxs, familiares y hermanos, hermanas del alma de la Calle 49 sur.

A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, formadora de docentes, combativxs y críticxs, y a mis amigas y amigos, *“legión de ángeles clandestinos”* que sueñan justicia social. A la compañera poeta Mercedes Vivas, que tanto ha creído en mi condición poética. A La gloriosa Licenciatura en Ciencias Sociales, mis docentes; mi profesor César Ignacio Báez, guía vital desde sus *“Didácticas para la vida”*. Al semillero de Literatura, Memoria e Infancia, a la profe Sandra Lucía Rojas, al profe José Ignacio Galeano y a mis compañeras de semillero.

A NIDOS de Arte en la primera infancia, a Johana y Stefanny, artistas de Montaña de Colores. A la memoria de Andrés Barbosa Vivas, Carlos Alberto Pedraza, la poesía de los pueblos y a la voz de los pueblos, que encienden la insumisa palabra.

TABLA DE CONTENIDO

Lista de tablas.....	6
Lista de gráficos.....	6
Lista de figuras.....	6
Lista de abreviaturas.....	7
INTRODUCCIÓN	9
Contextualización territorial y participantes.....	12
Contextualización conceptual	16
Geografía de las infancias: Producción académica y consolidación conceptual	16
Poesía como mediación pedagógica en la primera infancia.....	19
Cartografías sensibles y metodologías participativas	23
Diálogo con la UPN	25
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	27
Análisis de políticas curriculares y políticas de promoción de lectura y de arte en primera infancia en Colombia	31
Rol de familias, docentes y artistas en las geografías de las infancias.....	39
JUSTIFICACIÓN.....	43
Justificación educativa y disciplinar	43
Justificación política.....	44
Justificación poética.....	45
Experiencias de infancia como fundamento epistemológico	46
OBJETIVO GENERAL.....	47
Objetivos específicos	47
MARCO TEÓRICO	48
Geografía de las infancias en América Latina.....	48
Poesía y enseñanza de la geografía crítica	51
La Poética como lenguaje de las Infancias.....	55
MARCO PEDAGÓGICO	59
Enseñanza de la Geografía desde unas Didácticas para la vida	61
Imaginación, arte y poesía en la infancia.....	63
Imaginación, asombro y experiencia como categorías del aprendizaje.....	65
ENFOQUE METODOLÓGICO.....	66
Funciones didácticas y Formato: Ficha Lectura–Acción–Pensamiento (FLAP)	70

Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	73
FLAP (Ficha de Lectura–Acción–Pensamiento)	74
Primera Parte: “La casa de los secretos”	77
Segunda parte: “Lluvia de brillitos”	82
Tercera parte: “Montaña de colores” – Acuífero de Quiba.....	84
Categorías de análisis y proceso de interpretación.....	89
Consideraciones éticas.....	91
Validación y confiabilidad.....	93
Limitaciones y alcances	95
CONCLUSIÓN	96
Poemas finales — “Manitas, geografía de la infancia”	108
ANEXOS	100
BIBLIOGRAFÍA	109

Lista de tablas

Tabla 1: *Comparación Índices socioeconómicos por localidad para la primera infancia*

Tabla 2: *Panorama de políticas y programas (2016–2025): alcance, participación y evidencias recientes*

Tabla 3. Tabla de triangulación de categorías y experiencias.

Lista de gráficos

Gráfico 1. *Índices de Violencia Intrafamiliar por año en Ciudad Bolívar (2020-2025)*

Lista de figuras

Figura 1. Estación de TransmiCable “Manitas”, parte lateral. Creación propia (2023)

Figura 2. Creación Propia: Toma desde la parte media del cerro seco de la montaña en Ciudad Bolívar (2023)

Figura 3. Actividad Lluvia de brillitos, creación propia (2023)

Figura 5. Fotografía poema Lacustre: Carlos Ildemar Reyes, Creación propia

Figura 6. Actividad Lluvia de brillitos, creación propia (2023)

Figura 7. Actividad Montaña de Colores, creación propia (2023)

Figura 8. Pared del laboratorio luego de una experiencia, creación propia (2023)

Figura 9. Muestra de construcción formato FLAP, creación propia (2023)

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Término
PNLEO	Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad.
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
NIDOS	Nidos Arte para la primera infancia
IDARTES	Instituto distrital de Artes de Bogotá

Abreviatura	Término
SubRed	Subred integrada de servicios de Salud. Secretaría de salud de Bogotá D.C
GRUPEGI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupo de Investigación y Estudios en Geografía de la Infancia)

Resumen

Este trabajo de grado propone una lectura poética, crítica y situada de la enseñanza de la geografía en la primera infancia, reconociendo a niñas y niños como productores de espacio, memoria y sentido. Basado en la experiencia pedagógica con el programa NIDOS de Idartes en el barrio Manitas (Ciudad Bolívar), el estudio integra geografía crítica, poesía y escucha sensible para comprender el territorio desde la voz infantil. Sustentada en referentes latinoamericanos y universales de la Geografía de las Infancias y la pedagogía poética, la investigación articula un marco conceptual que dialoga con metodologías sensibles, arte e imaginación. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se emplearon talleres, observación participante y la matriz FLAP, identificando categorías como relieve sensible, toponimia afectiva y territorio imaginado. Los hallazgos muestran que la poesía posibilita una geografía crítica infantil capaz de cuestionar desigualdades, afirmar derechos culturales y expandir las formas de habitar y significar el territorio.

Abstract

This thesis presents a poetic, critical, and situated view of teaching geography in early childhood. It understands young children as creators of space, memory, and meaning. The project is based on the pedagogical experience of the NIDOS program in the Manitas neighborhood (Ciudad Bolívar, Bogotá). It brings together critical geography, poetry, and careful listening to understand the territory through children's voices. The study uses important authors from Latin America and other regions who work on Children's Geography and poetic pedagogy. With a qualitative and interpretive approach, the research includes workshops, participant observation, and the FLAP matrix. These tools help identify categories such as sensitive relief, affective place-names, and imagined territory. The results show that poetry helps children build a critical understanding of geography. It also helps them question inequality, express their rights, and create new ways to live in and give meaning to their territory.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado propone abrir nuevos caminos en el estudio de la Geografía de las infancias, a partir de la participación de distintos actores educativos y la investigación en Ciencias Sociales. La propuesta reconoce la poesía como un canal privilegiado de comunicación con la geografía, en tanto constituye un lenguaje innato de las infancias, capaz de expresar sus percepciones, emociones y relaciones con el territorio.

Así pues, se da una contextualización al territorio en el que se realizó la práctica

investigativa, esto con el fin de conocer a quienes participaron de esta propuesta. También, se le da un contexto de antecedentes investigativos, organizados en las categorías de: Geografía de las infancias: Producción académica y consolidación conceptual; en donde se abordan los estudios académicos y de producción intelectual en América Latina respecto a la Geografía de las infancias. Poesía como mediación pedagógica en la primera infancia; en donde se discute sobre el abordaje de poesía con la primera infancia en Colombia y en algunas experiencias en América Latina. Luego de estas experiencias, se hace un recorrido por las Cartografías sensibles y metodologías participativas; Que enmarcan el estudio de metodologías dialogantes, con las realidades, esto en aras de justificar la metodología del proyecto de investigación, de esta forma se dialoga con las experiencias institucionales como NIDOS, MAGUARÉ y las políticas culturales para la primera infancia; en el sentido de sus distintas experiencias y su llegada y abordaje de la primera infancia en Colombia y Bogotá. Por último, se da la posibilidad de establecer diálogos con la UPN; de acuerdo con la Geografía de las infancias, Primera infancia y Ciencias Sociales y Literatura infantil y Ciencias Sociales, mostrando así la posibilidad de abrir surcos hacia un panorama de las apuestas de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Primera Infancia con la poesía, escritura y oralidad.

La investigación se articula en torno a la pregunta: ¿De qué manera la poesía, como mediación pedagógica, influye en la resignificación del territorio y la construcción de la Geografía de las infancias por parte de los niños y niñas del barrio Manitas (Ciudad Bolívar)? Para ello, se inició con el análisis del marco legal de la primera infancia en Colombia, a la luz de la discusión sobre la gentrificación de los espacios y de los planes de acceso a la cultura en la localidad de Ciudad Bolívar, escenario en el que se desarrolló la práctica Pedagógica. Posteriormente, se examinó el papel de los

distintos agentes educativos —docentes, artistas, cuidadoras/es e investigadoras/es— en la mediación de los procesos de aprendizaje, así como las condiciones socioeconómicas y de acceso cultural que configuran las experiencias de quienes cuidan de la primera infancia en la localidad de Ciudad Bolívar.

Para el apartado de la justificación se divide de acuerdo con las categorías del marco teórico y pedagógico, así pues, se establece el análisis sobre aspectos educativos y disciplinares, sobre las posibilidades de la enseñanza de la Geografía, de manera política, en el estudio de los derechos culturales de la infancia y de manera poética, en aras de resignificar los espacios y vivencias de las infancias. Por último, se hace un acercamiento a las cartografías sensibles y la inclusión de las comunidades.

En este marco, se plantea la poesía como el primer canal de comunicación entre la infancia y la geografía. Los procesos de la tierra y del entorno se vinculan con la expresión poética, que se convierte en manifestación paisajística y en recurso pedagógico para repensar la enseñanza.

Explorando territorios: una introducción poética y crítica

La didáctica de la geografía en la educación infantil tiene el potencial de transformar la manera en que los niños y niñas perciben y se relacionan con su entorno. En el contexto colombiano, y particularmente en Bogotá, la didáctica no se limita a la transmisión de conocimientos sobre el espacio físico y humano, sino que también fomenta una conciencia crítica y poética que promueve el cuidado del medio ambiente, el sentido de pertenencia y la valoración de la historia local.

En este sentido, la experiencia poética como mediadora en la enseñanza de la geografía ofrece un enfoque sensorial y emocional que enriquece la comprensión y apreciación de los paisajes, tanto naturales como culturales. El proyecto, por tanto, se centra en explorar cómo integrar la poesía en la didáctica de la geografía de las

infancias, abordando temáticas históricas y espaciales relevantes para Bogotá y para Colombia en general.

El principal aporte de esta propuesta consiste en la construcción de una metodología de aprendizaje geográfico en la primera infancia que empodere los espacios de vida de los niños y las niñas. Se busca así trazar sendas entre infancia, poesía y enseñanza de la geografía, generando un lenguaje propio que permita reconocer las primeras sensaciones con el espacio y, al mismo tiempo, plantear una reflexión sobre la cultura y la geografía de las infancias. De esta manera, se abren horizontes de investigación en torno a tres dimensiones: la relación entre poesía y geografía, la articulación entre poesía y arte en la primera infancia, y las geografías de las infancias como campo emergente de estudio y acción pedagógica.

Contextualización territorial y participantes

Esta experiencia Pedagógica se ubica en el barrio Manitas de la localidad de Ciudad Bolívar, sector suroriental de Bogotá, caracterizado por una fuerte heterogeneidad física y socioeconómica. Pendientes marcadas, por la disección de suelos, extracción de sedimentos en el Manantial del acuífero de Quiba. Fracciones de suelo rural y asentamientos urbanos densos, con problemáticas persistentes en acceso a servicios, riesgos geotécnicos y mayores tasas de privación relativa en comparación con otras localidades (Secretaría Distrital de Planeación, 2023, diagnóstico local, pp. 8–12). Estas condiciones estructurales configuran el escenario material donde se despliegan las prácticas de cuidado y enseñanza en la primera infancia, y son un marco ineludible para interpretar las producciones poético-territoriales de las niñas y los niños (Observatorio Hábitat-SDP, 2023, p. 4).

El trabajo de campo se desarrolló en el barrio Manitas, integrante de una de las UPZ Lucero Bajo en Ciudad Bolívar, cuyo nombre remite a manantiales y nacimientos de agua —“manitas”— que históricamente orientaron la ocupación local (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, sección “Historia del barrio”) debido a la formación de camellones interseccionados por manas de agua de la quebrada Limas y la Estrella, que simulaban; desde la parte baja de la montaña, manos que salían de la tierra. En las últimas décadas, Manitas ha recibido intervenciones de infraestructura y cultura —entre ellas el CREA Manitas y la estación del TransMiCable— **(Figura 1)** que han reconfigurado parcialmente la visibilidad institucional del territorio y han abierto espacios de encuentro comunitario y artístico (Idartes/Nidos, 2023, “Montaña de Colores”, p. 1; Portafolio Idartes, 2023, p. 46). Sin embargo, la persistencia de brechas en vivienda, servicios y seguridad condiciona la experiencia de crianza; así entonces, demanda metodologías sensibles que atiendan la complejidad socio espacial local. (Diagnóstico Local Ciudad Bolívar, 2023, pp. 14–20).



Figura 1. Estación de TransmiCable “Manitas”, parte lateral. Creación propia (2023)

El núcleo de intervención fue el Nido Montaña de Colores (Programa Nidos – Idartes), localizado en el CREA Manitas, concebido como laboratorio artístico-pedagógico para la primera infancia y diseñado a partir de los intereses de la comunidad (Nidos/Idartes, 2019, *Voces del territorio*, pp. 10–13). Dicho laboratorio funciona como un espacio de mediación cultural para niñas, niños, familias y mediadores/as, donde se promueven prácticas artísticas que potencian la imaginación, la escucha y la apropiación del entorno (Idartes, 2023, *Portafolio de servicios*, p. 46).

Los participantes incluyeron: familias de “manzanas del cuidado” y visitantes del NIDO; células de comunidades cristianas del barrio; grupos escolares de la I.E.D. Fanny Mickey (aprox. 20 niñas y niños en salidas educativas) y asistentes que visitan el NIDO de manera irregular, donde hubo participación de entre 5 y 15

menores en jornadas colectivas (Datos del proyecto, 2023). En las sesiones también participaron abuelas y madres cuidadoras, hermanos, hermanas y al menos una mujer en gestación —presencias que enriquecen la ecología de cuidado local y que fueron registradas en las bitácoras del Nido (Datos del proyecto, 2023).

La zona posee, además, una trama cultural activa: huertas comunitarias, colectivos de hip-hop, casas de cultura y propuestas de memoria urbana que funcionan como nodos de sociabilidad y producción simbólica (Iniciativas locales; Museo/Colectivos, 2022–2024). La existencia de la Manzana del Cuidado en Manitas muestra un esfuerzo estatal por articular servicios de cuidado y apoyo comunitario, aunque su sostenibilidad y alcance siguen siendo limitados y pasajeros, ya que no son políticas distritales y nacionales, sino más bien iniciativas o apuestas gubernamentales (Sistema de Cuidado, 2023, sección “Manzana del Cuidado, Manitas”).

Críticamente, trabajar en Manitas implicó reconocer que las prácticas artísticas-pedagógicas —como las del Nido— se inscriben en una trama de resiliencias y fragilidades: son espacios de empoderamiento cultural y, al mismo tiempo, campos de tensión donde la acción pedagógica debe dialogar con la garantía de derechos, la protección y la sostenibilidad institucional (Integración Social, Diagnóstico Local, 2023, pp. 30–34). Así, la investigación articula escucha, sistematización y producción de insumos pedagógicos replicables, pero situados: reconoce la voz infantil como conocimiento situado y reclama que las políticas culturales y de cuidado fortalezcan los tejidos comunitarios que sostienen la primera infancia en Ciudad Bolívar (Nidos/Idartes, 2019; SDP, 2023).

Contextualización conceptual

Geografía de las infancias: Producción académica y consolidación conceptual

La geografía de la infancia ha transitado de ser una zona marginal del saber hacia un campo teórico-metodológico robusto, desde el análisis de (Holloway & Valentine, 2000, pp. 12); articula niñas, niños y jóvenes como productores espacios. Además (Horton & Kraftl, 2006, p. 71) hablan de las disputas de las geografías cotidianas y el tejido de redes de cuidado, conectando teoría, metodología y praxis territorial. Este tránsito se intensifica en América Latina, donde la serie *Diferentes geografías de la infancia*, coordinada por Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira y Patricia Medina Melgarejo (2018), se convierte en una columna vertebral epistemológica. En el tomo I (*Prácticas, saberes y conocimientos*) emergen capítulos de figuras como Maria Lidia Bueno Fernandes (pp. 33) quien despliega metodologías de mapeo infantil y Eliane Rodrigues de Castro, que investiga desde los recorridos comentados. Así como de Kathia Núñez Patiño, Angélica Rico Montoya y Maribel Vergara Arboleda, narrativas visuales en contextos de diversidad sociocultural como comunidades afrodescendientes y comunidades indígenas (Pantevis et al., 2018, pp. 98). Al avanzar, los tomos II (*Territorios usados por los niños y reelaborados*) y III (*Infancias y contemporaneidades*) investigan cómo las infancias resignifican espacios cotidianos en zonas urbanas y rurales sometidas a crisis, migraciones y tecnologías emergentes (Pantevis et al., 2018, pp. 150; pp. 300). El tomo IV retoma las implicaciones educativas y comunitarias, explorando el rol del agente docente y de mediadores territoriales en la construcción del espacio infantil (Pantevis et al., 2018, pp. 400).

En el ámbito nacional, enriquecen esta trama epistemológica. Por ejemplo, Guido (2020) en su trabajo *Crianza urbana y territorio ancestral* estudia como familias indígenas Embera-Katío y Nasa, migrantes, reconfiguran prácticas de crianza al adaptarse al contexto urbano de Bogotá, produciendo estrategias espaciales adaptativas que combinan memoria ancestral y reordenamientos contemporáneos (pp. 37). En paralelo, Castiblanco Roldán (2011) sugiere que el *paisaje geográfico* puede funcionar como lente para que niños y niñas interpreten, dibujen y recreen su entorno simbólico; de esta forma, el paisaje deja de ser un objeto pasivo y se convierte en parte activa de la geografía infantil (pp. 93).

El ensayo de Malatesta & Granados Sánchez (2017) aporta un marco teórico-metodológico que ha sido crucial para muchas investigaciones latinoamericanas. Ellos proponen cuatro dimensiones para incorporar la perspectiva infantil en estudios espaciales: actor socio espacial, apropiación del espacio, representaciones espaciales y lugares de infancia (pp. 631). Este modelo ha servido para orientar metodologías participativas, recorridos infantiles y análisis de imágenes espaciales en contextos diversos, y para criticar el adultocentrismo que reduce a las y los niños a receptores pasivos.

Martha Muchow es quien empieza a caracterizar los espacios de la infancia, según Jader Moreira, ella, habría propuesto dos ensayos a los espacios de las infancias, Moreira Cuenta que “*El primer titulado Der Lebensraum als “Raum, in dem das Kind lebt” (El espacio de vida como espacio en que los niños viven); el segundo, Der Lebensraum als “Raum, den das Kind erlebt” (El espacio de vida como el espacio en que el niño experiencia, construye y realiza por sus vivencias), y el tercero, Der Lebensraum als “Raum, den das Kind lebt” (El espacio vivido como el espacio de la*

vida del niño). Las y los niños, se reconocen en un espacio sociohistórico que fusiona sensaciones y momentos cruciales para el desarrollo infantil.

Estos autores complementan el paradigma construido por los anglosajones, donde Holloway & Valentine definen que los jóvenes no solo ocupan el espacio, sino que lo resignifican mediante itinerarios y prácticas encarnadas (Holloway & Valentine, 2000, pp. 10). La confluencia latinoamericana hace este enfoque más contextualizado: incorpora desigualdad urbana, herencia colonial, movilidad forzada, y diversidad cultural, Pedagogías insumisas, Paisajes de la infancia, como variables esenciales para comprender la espacialidad infantil.

Pese a estos avances, el panorama latinoamericano y colombiano muestra vacíos persistentes: faltan estudios longitudinales en primera infancia que documenten transformaciones espaciales; las metodologías sensibles, aunque abundantes, no han sido estandarizadas para facilitar comparaciones entre contextos; y aún hay poca interlocución entre estos estudios y las políticas públicas de urbanismo, educación o cultura, que podrían reconocer y proteger las geografías infantiles. Además, muchas investigaciones permanecen en tesis o en memorias institucionales con escasa visibilidad.

En síntesis, la geografía de la infancia en Latinoamérica (Pantevis, Lopes, Medina) ha construido una tradición emergente que combina autorías locales (Buenos Fernandes, Rodrigues de Castro, Núñez Patiño, Vergara, Arboleda) con marcos metodológicos globales (Muchow, Holloway, Horton & Kraftl, Malatesta). En Colombia, la investigación inicia una fase de consolidación con estudios de cómo, en barrios populares de Bogotá, el derecho espacial infantil trasciende la mera provisión de equipamientos para volverse cuestión de reconocimiento simbólico y

visibilidad urbana activa, aun con la condición de desplazamiento y despojo territorial. Este proyecto se inserta precisamente en ese impulso: visibilizar las geografías de infancia en el barrio Manitas (Ciudad Bolívar), mediante una propuesta que articula la sistematización de prácticas y experiencias espaciales infantiles (FLAP) con teoría crítica de la geografía infantil.

Poesía como mediación pedagógica en la primera infancia

La literatura, y en particular la poesía, ha ocupado un lugar privilegiado en los procesos de socialización temprana. Rivera Peña (2019), en su trabajo de grado *Literatura en la primera infancia: una oportunidad para vincular corazones* sostiene que la poesía funciona como protolenguaje afectivo que media entre la experiencia sensorial y la adquisición de nociones espaciales y sociales. Pottes Castro (2020), en *Infancia y literatura infantil. Una mirada al trabajo colectivo* demuestra que la literatura infantil potencia el trabajo comunitario y la construcción de sentidos colectivos, aportando un enfoque metodológico clave para proyectos de corte participativo.

Paralelamente, la intersección entre geografía y poesía ha mostrado, sobre todo en Brasil, experiencias didácticas donde el verso opera como mediación para nombrar y sentir el espacio. Proyectos de antologías poéticas en escuelas, el uso de literatura de cordel y propuestas de geopoética (geopoetry) demuestran que la poesía expande la representación espacial: facilita la memoria verbal, la evocación paisajística y la síntesis conceptual necesarias para comprender nociones como lugar, paisaje y territorio (Maurício et al., 2021; Freitas, 2020; da Silva, 2023). Estas experiencias documentadas también señalan beneficios afectivos y cognitivos que favorecen la apropiación del vocabulario geográfico.

En el ámbito latinoamericano, la intersección entre geografía y poesía se ha documentado especialmente en Brasil. Maurício, Wypczynski Martins y Kickhöfel (2021) muestran cómo la producción poética en el aula, articulada con la enseñanza de la geografía, facilita la apropiación de categorías como *paisaje* y *territorio*. Freitas (2020), en su análisis sobre Castro Alves, defiende que la poesía amplía la representación espacial y funciona como mediación cognitiva y afectiva. Más recientemente, estudios en geopoética (da Silva, 2023; UERN, 2024) plantean que el poema permite reconfigurar la relación del niño con la tierra y los paisajes.

En Colombia, la literatura infantil también ha sido reconocida como vehículo pedagógico en Ciencias Sociales. Carvajal Salamanca (2020), en *El lugar de la literatura en la infancia*, subraya que la poesía no solo transmite valores culturales, sino que se convierte en recurso para generar autonomía expresiva y capacidad crítica. Esto enlaza directamente con la pregunta problema, pues permite considerar a la poesía como un dispositivo que convierte a niñas y niños en co-investigadores de sus espacios.

La poética de las infancias es una categoría epistemológica que permite comprender cómo los niños no solo aprenden poesía, sino que habitan el mundo poéticamente. La infancia se apropia del espacio, del paisaje y de la naturaleza a través del asombro, la metáfora y la sensibilidad. Como afirma Larrosa (2003), “la experiencia es aquello que nos pasa y nos transforma” (p. 25), y en los primeros años esa transformación se expresa en clave poética.

Gabriela Mistral (1945), en *Ternura*, propone que el lenguaje infantil se funda en la naturaleza:

“Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el mar..
Las olas son rondas de niñas,
jugando la Tierra a abrazar...” (p. 32).

La poeta chilena convierte la geografía en memoria afectiva, donde las palabras no designan, sino que acarician y dan pertenencia. María Elena Walsh, en *La cajita de fósforos*, muestra cómo lo pequeño condensa universos:

“Un rayo de sol, por ejemplo
(pero hay que encerrarlo muy rápido,
si no, se lo come la sombra)
Un poco de copo de nieve,
quizá una moneda de luna,
botones del traje del viento,
y mucho, muchísimo más.)” (Walsh, 1964/2019, pág. 3).

Aquí, María Elena Walsh percibe la infancia como esa que enseña a concebir el espacio como escala íntima, donde lo mínimo es infinito y lo cotidiano se vuelve cosmos. Sentirse como humanidad toda, frente a aquello que oprime, continúa diciendo que

La poesía colombiana ha sido especialmente fecunda en este vínculo entre infancia, paisaje y pertenencia. Jairo Anibal Niño, en el poema “¿Qué es la cometa?”, en el libro *Preguntario*, (1998), configura la geografía como lugar de identidad:

La cometa es una niña de viento
que desde el cielo le enseña a

un niño a volar en los espacios
del suelo.

(Niño, 1998, p. 57).

En este poema, la orientación simbólico-geográfica, se lleva a términos de tener la libertad de habitar bajo todo lo que existe, por ello, es un territorio afectivo donde la infancia se reconoce como vuelo y rumor. Carlos Ildemar Perez, en *Lacustre*, hace del agua una metáfora viva en el habitar:

“...con sus casas
y sus ranchos
a nadar
y flotar boca arriba
en las aguas
del lago” (Pérez, 2022, p. 29).

La geografía acuática se transforma en organismo, fundiéndose con la conformación alrededor del lago, mostrando cómo lo natural y lo humano se entrelazan en una misma poética, tal vez de marginalidad.

Yolanda Reyes (2009) aporta desde la pedagogía literaria que “las palabras, en su forma más pura, son puentes que conectan el mundo interno de los niños con el mundo externo” (p. 45). En esta clave, la poesía es un dispositivo para resignificar experiencias, no un adorno escolar. Insistiendo en que lo poético surge de la vida diaria, de juegos y temores transformados en metáforas. (pág. 45)

La crítica literaria contemporánea también ha profundizado en esta relación.

Andruetto (2005) señala que “la poesía les permite a los niños explorar el mundo a

través de sus propias percepciones, generando un espacio de posibilidad donde su voz se hace escuchar” (p. 72). Beuchat (1997) defiende la inclusión activa de la poesía en la escuela como cultivo de sensibilidad (p. 15), mientras que Colomer (2005) resalta que el poema brinda “un espacio simbólico donde los niños construyen significados” (p. 48).

Desde un ángulo epistemológico, Egan (1999) considera que la imaginación es “una de las formas más poderosas del pensamiento” (p. 31), y Gardner (2001) subraya la convergencia entre inteligencia lingüística y musical en la experiencia poética (p. 104). Vygotsky (1995) aporta la idea de que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan dialécticamente (p. 112), haciendo de la poesía un espacio privilegiado de desarrollo.

En conjunto, las y los poetas y teóricos/as muestran que las infancias no solo reciben la poesía, sino que la producen como manera de habitar y resignificar el mundo. La poética infantil permite leer el territorio como memoria, el objeto cotidiano como cosmos y la naturaleza como organismo vivo. En ese sentido, la poesía en la infancia es al mismo tiempo conocimiento, juego y resistencia: un modo de fundar mundos posibles desde la palabra.

Cartografías sensibles y metodologías participativas

El uso de cartografías sensibles ha demostrado ser un dispositivo clave para recuperar la voz infantil en relación con el espacio. Hernández (2019), en su estudio sobre cartografías de cuidado en contextos de pobreza en Argentina, muestra cómo las y los niños trazan redes de apoyo comunitario que permiten visualizar las condiciones materiales de la crianza. Cucurachi (2020), en su artículo en la revista

Bio-grafía de la UPN, documenta la experiencia de *mapas participativos comunitarios trazados por niños*, aportando protocolos éticos y metodológicos replicables en contextos escolares y comunitarios.

En el contexto chileno, Ruttiman (2021) explora las *geografías de les niños* en un barrio popular, combinando relatos, dibujos y registros visuales para evidenciar cómo los niños reconfiguran la percepción del espacio urbano. Estas experiencias coinciden en que la participación infantil no puede ser reducida a consulta simbólica, sino que debe ser central en la producción de conocimiento.

En Bogotá, programas como **NIDOS (Idartes)** han institucionalizado metodologías de exploración sensible en la primera infancia. Sus memorias (Idartes, 2015; Idartes/Nidos, 2022–2024) muestran cómo la combinación de artes visuales, poesía y música potencia la construcción de sentidos de lugar y pertenencia. Estas prácticas permiten evidenciar que la mediación poética no es marginal, sino constitutiva de la manera en que la infancia percibe y apropia el espacio.

Además de estas iniciativas, los documentos programáticos del Ministerio de Cultura y el ICBF (2014), como *Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política*, en el marco de los Derechos culturales de la infancia en Bogotá; reconocen la poesía y la literatura como herramientas de cuidado y como bases para el desarrollo de lenguajes formales. El proyecto Maguaré (2016–2017) consolida este enfoque y pone a disposición materiales pedagógicos que integran poesía, canto y mediación cultural, aunque todavía con limitaciones en la incorporación de la voz infantil en la planeación y evaluación de políticas.

Estos marcos han inspirado proyectos locales como NIDOS, pero los estudios señalan que aún existe precariedad laboral de los mediadores culturales (Durán

Jaramillo, 2023), lo que tensiona la sostenibilidad de las intervenciones. Este hallazgo se relaciona con la pregunta problema en la medida en que muestra que la construcción de comprensiones geográficas desde la infancia requiere también condiciones institucionales estables para agentes educativos.

Diálogo con la UPN

El acervo de investigaciones de la UPN constituye un insumo ineludible. Allí confluyen experiencias que vinculan literatura, enseñanza de las Ciencias Sociales y geografía de las infancias, ofreciendo un marco metodológico robusto para este proyecto. La experiencia de Barajas Escallón y Galindo Ruiz (2024), *La enorme resistencia de los más pequeños*, examina cómo, en una institución de acogida ubicada en San Francisco Cundinamarca, el derecho espacial infantil trasciende la mera provisión de equipamientos para volverse cuestión de reconocimiento simbólico y visibilidad urbana activa. El estudio apunta que la lucha por el espacio es tanto política como simbólica, y que las infancias ejercen “micro-resistencias” territoriales en su cotidianidad.

Marín Hurtado (2024), Rivera Peña (2019), Carvajal Salamanca (2020) que hace un estudio de la importancia de la Literatura en la primera infancia y su vinculación con los lineamientos de la educación inicial. Cucurachi (2020) y Poveda Martínez (2021), con la incorporación de la primera infancia en las Ciencias Sociales, no deben entenderse como experiencias aisladas, sino como parte de una tradición pedagógica que reconoce la infancia como sujeto epistemológico en el espacio geográfico. Proponen que los niños expresan concepciones espaciales propias mediante imágenes y narraciones. Su trabajo es un antecedente directo de esta

investigación, pues comparte el interés por hacer visible la geografía desde la voz infantil, aunque carece del componente poético que esta tesis busca incorporar

En este sentido, el presente proyecto dialoga con la UPN no como crítica externa, sino como continuidad y profundización de su propia producción investigativa. Al retomar metodologías como los mapas participativos, la mediación literaria y las cartografías sensibles, se busca sistematizar y articular esas experiencias en un estudio situado en el barrio Manitas (Ciudad Bolívar), donde las condiciones de vulnerabilidad hacen aún más necesario recuperar la voz infantil en la construcción de comprensiones geográficas.

Síntesis y vacíos

El estado del arte revisado confirma cuatro hallazgos centrales:

1. La infancia co-construye territorio mediante prácticas encarnadas de juego, movilidad y cuidado.
2. La poesía actúa como mediación cognitiva y afectiva que facilita la comprensión de nociones espaciales y sociales.
3. Las cartografías sensibles son herramientas metodológicas eficaces para captar las geografías relacionales de las infancias.
4. Existen experiencias institucionales (NIDOS, Maguaré) y académicas (UPN, CINDE, Infancias-Imágenes, GRUPEGI) que validan el enfoque, aunque aún se evidencia un vacío en estudios sistemáticos que integren poesía y geografía en la primera infancia en Colombia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se orientó desarrollando, primeramente, el planteamiento sobre:

¿De qué manera la poesía, como mediación pedagógica, influye en la resignificación del territorio y la construcción de la Geografía de las infancias por parte de los niños y niñas del barrio Manitas (Ciudad Bolívar)?

Se hace, pues, desde el análisis de las necesidades históricas, políticas y pedagógicas, en las dinámicas actuales de la ciudad —Particularmente en el barrio Manitas, de la localidad de Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá— que se encuentra atravesada por desigualdades socio espaciales, procesos de gentrificación y dinámicas de exclusión, que afectan a los pueblos que la habitan.

Por otra, parte, nace de la duda sobre las políticas de promoción de lectura y de arte en primera infancia en Colombia y los marcos curriculares y pedagógicos de las ciencias sociales en Colombia, MEN (2002). Estos, en su esencia, reconocen la importancia en los años de la infancia y de la enseñanza crítica de las ciencias sociales. (p. 47). Es este un llamado para emplear y desarrollar metodologías que permitan sistematizar y traducir las voces de la primera infancia en categorías articulables con los marcos curriculares de la educación geográfica, y la participación de las infancias en los espacios culturales.

Por esta razón se hace necesario construir perspectivas desde análisis teóricos en relación con el espacio. El espacio, más que un escenario fijo donde ocurren los hechos es un tejido vivo de relaciones, tensiones y memorias. Desde esta comprensión, Doreen Massey (2005) plantea que el espacio está “siempre en construcción”, y que sus formas dependen de las “geometrías de poder” que determinan quién puede habitar, nombrar y dotar de sentido los lugares (p. 9).

Dichas geometrías no son abstractas: Se expresan en la vida cotidiana de los territorios, en la distribución desigual de los recursos y en los modos de apropiación del suelo urbano. Henri Lefebvre (1974) advertía que este proceso de producción del espacio impone una racionalidad que transforma lo vivido en lo funcional, generando una distancia entre las personas y su derecho a habitar con dignidad (p. 83).

En este orden, las infancias se configuran como uno de los principales afectados en esa transformación. Francesco Tonucci (1996) recuerda que, en las ciudades contemporáneas, “el niño pierde progresivamente su lugar, reducido a espectador pasivo de un entorno que ya no le pertenece” (p. 19). Este desplazamiento simbólico priva a las niñas y los niños de su experiencia más elemental: jugar, recorrer y reinventar el mundo desde su mirada. Lo que se despoja, por tanto, no es únicamente el espacio físico, sino también la posibilidad de imaginarlo. Milton Santos (1996) denominó a esta pérdida la “banalización del lugar”, una consecuencia directa del predominio del tiempo técnico y global sobre la vida cotidiana (p. 48).

En este orden de ideas, la ausencia de territorios afectivos deriva en la formación de lo que Marc Augé (2000) llama “no-lugares”: espacios de tránsito —aeropuertos, avenidas, centros comerciales— que “no integran las historias antiguas ni las nuevas relaciones” y carecen de capacidad de anclaje identitario (p. 81). Para las infancias de Ciudad Bolívar, crecer entre la transitoriedad y la inseguridad urbana significa perder la oportunidad de construir memorias espaciales, es decir, de enraizar su experiencia en un espacio propio. Edward Soja (1996) ampliaría este argumento al señalar que tales escenarios reproducen formas de injusticia espacial,

donde los cuerpos infantiles quedan confinados a lo que denomina “terceros espacios de marginalidad” (p. 92).

La realidad de Bogotá ilustra con crudeza este panorama. En 2023, más del 57 % de los hogares de Ciudad Bolívar se encontraban en situación de pobreza monetaria (SaluData, 2023). Esta vulnerabilidad económica se tradujo en carencias de cuidado y en el aumento sostenido de la violencia intrafamiliar, que afectó de modo directo a la primera infancia (Subred Sur, 2024, p. 3). Entre enero y septiembre de 2024, el Concejo de Bogotá reportó 24.000 casos de violencia contra menores de edad, equivalentes a “tres a cuatro reportes por hora”, de los cuales 2.649 ocurrieron en Ciudad Bolívar (Concejo de Bogotá, 2024, p. 2).

Tabla 1.

Localidad	Poblacion 0 a 6 años	Población Discapacidad (2022)	Violencia intrafamiliar	pobreza monetaria (2023)	Pobreza Multidimensional (2023)	Desnutricion menores de 5 años (2023)	Pobreza extrema	Pobreza moderada
Suba	83.362	5.342	480	26.500	4.532	6,02%	981	3.790
Ciudad Bolívar	67.076	2.908	342	35.410	6.955	7%	4.316	11.375
Kennedy	60.958	5.167	503	28.495	4.930	5,09%	1.354	4.275
Bosa	50.909	4.277	472	31.629	4.974	6,02%	1.982	7.478
Usme	42.360	2.698	343	19.948	3.989	7,40%	1.431	3.002
Engativa	42.164	4.540	221	14.314	2.240	5,09%	1.028	4.176
San Cristobal	37.825	4.885	129	14.588	1.589	7%	806	2.252
Usaquen	36.724	2.590	169	8.190	1353	6,06%	488	1.336
Rafael Uribe Uribe	34.010	2.065	106	14.761	2.653	6,05%	771	2.232
Fontibon	25.050	1.524	204	6.323	738	4,09%	1.034	3.137
Tunjuelito	17.486	1.807	90	6.158	742	5,08%	280	802
Puente aranda	15.438	1.260	42	3.048	385	5,04%	95	448
Chapinero	12.056	414	24	1.712	371	6,08%	55	202
Barrios Unidos	10.473	622	34	1.943	325	5,08%	79	239
Santafe	9.842	1.224	57	4.173	1.097	6,05%	272	534
Teusaquillo	8.292	696	4	378	70	5,05%	14	40
Antonio Nariño	8.116	528	87	1.367	361	6,20%	57	178
Martires	5.920	502	222	2.988	696	6,08%	177	365
Candelaria	767	86	37	351	58	6,03%	45	75
Sumapaz	385	18	3	83	25	6%	5	19
				Color	Primer Puesto			

Fuente: Creación propia a partir de los datos de los Diagnósticos Locales por Localidad, proporcionados por la Secretaría de Integración Social (Secretaría de Integración Social, 2023).

En este contexto, la voz poética de Arthur Rimbaud irrumpe como espejo y denuncia de la alienación moderna. Su poema “*Ciudad*” (1875/1969) parece anticipar la homogeneización urbana que hoy describen los geógrafos críticos:

*“Soy un efímero y no demasiado descontento ciudadano de una metrópoli
juzgada moderna porque todo el gusto conocido ha sido eludido [...]*
Estos millones de personas que no necesitan saber nunca lo que hacen,
son tan semejantes moralmente como físicamente,
que el ojo no puede distinguir las unas de otras.” (Rimbaud, 1875/1969, p.
90)

La ciudad del siglo XIX de Arthur Rimbaud encarna lo que plantea posteriormente el espacio abstracto de Lefebvre y la pérdida del lugar de Santos; Como una luz, el poema enciende la chispa de la duda frente a los fenómenos de la Geografía. Un territorio donde las diferencias se diluyen bajo el peso de la repetición y el consumo. Sin embargo, frente a esa homogeneización, las infancias —aún silenciadas— conservan la potencia de imaginar lo común desde el asombro. Allí se abre el horizonte de una geografía poética del habitar: un modo de resistir al espacio que oprime, transformando la mirada en territorio y la palabra en refugio.



Figura 2. Creación Propia: Toma desde la parte media del cerro seco de la montaña en Ciudad Bolívar (2023)

Políticas curriculares y culturales: tensiones y aperturas arte en primera infancia en Colombia

El análisis que valdrá la pena plantearse en futuras investigaciones, será el de las normativas y derechos culturales de las infancias. A nivel normativo, Colombia ha reconocido la educación inicial como un derecho. Las Bases curriculares para la educación inicial destacan que las niñas y los niños son “sujetos de derecho, con capacidades para explorar, preguntar y proponer” (MEN, 2017, p. 36). El documento subraya que las infancias deben tener experiencias que les permitan interactuar con el entorno natural, social y cultural. De esta forma, al reconocerse como una población dentro del curriculum del país, obtienen un primer reconocimiento.

Sin embargo, la educación infantil es tan poco pensada en los lineamientos curriculares de las disciplinas sociales, que en la transición hacia primaria se producen rupturas significativas. García y Perdomo (2022) muestran que la falta de continuidad entre niveles educativos “genera tensiones entre lo vivido en la educación inicial y las exigencias de la básica primaria” (p. 15). En estas transiciones, las expresiones creativas y territoriales de las niñas y los niños pierden relevancia frente a currículos más estandarizados.

En el mismo sentido, los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) establecen que la geografía debe contribuir a que las y los estudiantes comprendan “las interacciones entre los grupos humanos y el espacio, así como las tensiones derivadas de dichas relaciones” (p. 42). En la práctica, sin embargo, la enseñanza de la geografía en Colombia se ve marcada por la distribución de temáticas, haciendo parte, así, del mismo enfoque descriptivo y enciclopédico. Vega Cantor (2003) critica que “la geografía escolar ha permanecido atrapada en visiones naturalistas y descriptivas que impiden comprender el espacio como construcción social” (p. 27).

En ese mismo sentido, este proyecto se evocó en la idea de articular las voces de las infancias del barrio Manitas, en la Enseñanza de la geografía; transformando la disciplina en un campo incluyente, participativo, crítico y situado, desde los primeros años de vida y con el acompañamiento de la comunidad educativa y la academia.

Habiendo analizado las herramientas curriculares que permitieron esta experiencia, se hace necesario analizar las políticas de promoción de lectura y de arte en primera infancia en Colombia. Esto por dos cosas, la primera de ellas es por la práctica realizada en los espacios CREA que se entiende; son centros de formación y creación

artística del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) de Bogotá, que ofrecen talleres gratuitos en diversas disciplinas como música, danza, teatro, literatura y artes plásticas, entre otras. (Idartes, 2024). Y la segunda, es por el programa NIDOS: Arte para la primera infancia, ambos programas de educación no formal, pero contemplados en los planes de desarrollo cultural de la ciudad de Bogotá D.C. Por ello, para comprender la arquitectura legal y programática que ampara el derecho a la cultura y a la palabra en la primera infancia exige leer el país como un texto vivo. El ordenamiento establece garantías explícitas —pero aún frágiles en su traducción participativa— para niños y niñas como sujetos de derecho cultural.

La Constitución de 1991 consagra la prevalencia de los derechos de la niñez. En desarrollo de ese mandato, la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura) ordena garantizar, en igualdad de oportunidades, el acceso a bienes y servicios culturales, con atención especial a la infancia y la juventud (art. 1, núm. 13). La ley 1098 de 2006, que es la ley de infancia y adolescencia, establece en sus artículos 28 al 32 Un precedente de la conformación de derechos culturales en las infancias como; derecho al desarrollo integral en la primera infancia, participación en la vida cultural y en las Artes, derecho a la participación, y derecho a la reunión y asociación. Esta ruta se actualiza con la Ley 2389 de 2024, que crea la Canasta Básica Cultural, instrumento para asegurar acceso efectivo a ofertas culturales y artísticas esenciales en todo el territorio, con énfasis en poblaciones priorizadas (Congreso de la República de Colombia, 2024). En este primer análisis

En lectura, el Estado transita del histórico PNLE “Leer es mi cuento” hacia la formulación y puesta en marcha del Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas – PNLEO (2023–2024), que eleva la lectura, la escritura y la oralidad a

prácticas socioculturales, articulando la red de bibliotecas escolares y públicas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023, 2024). A ello se suma la Estrategia Digital de Cultura y Primera Infancia, a través de los portales Maguaré y MaguaRED, que ofrece contenidos y mediaciones para familias, docentes y bibliotecarios (Maguaré, 2025; MaguaRED, 2025).

La ciudad, por su parte, declaró a Bogotá como “Ciudad de las niñas, los niños y adolescentes” mediante el Acuerdo 887 de 2023, que ordena mecanismos de participación incidente, enfoque territorial y acciones intersectoriales (Concejo de Bogotá, 2023). Esta brújula convive con la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023–2033 (CONPES D.C. 27/2023). En la implementación destacan BibloRed y el Programa Nidos – Arte en Primera Infancia (Idartes), que sostienen mediaciones artísticas y de lectura en barrios y equipamientos culturales (Arte en Primera Infancia: Sentidos y rumbos del quehacer artístico-pedagógico, 2019; Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte [SCRD], 2022, 2024).

Aunque la norma invoca a la infancia como sujeto participante, la traducción cotidiana suele ubicarlas como beneficiarias de dispositivos ya diseñados. Los reportes distritales muestran avances (nuevos equipamientos, mediaciones, fortalecimiento de bibliotecas, iniciativas legislativas), pero también discontinuidad en la asistencia y desconocimiento, en periferias como Ciudad Bolívar, donde la primera infancia representa alrededor del 10% de la población local (SDIS, 2023).

Tabla 2: *Análisis de políticas curriculares y políticas de promoción de lectura y de arte en primera infancia en Colombia*

Política / Programa	Nivel	Alcance oficial (síntesis)	Participación infantil (diseño / implementación)	Evidencia 2022–2024 en Bogotá / Ciudad Bolívar
Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura)	Nacional	Garantiza acceso a manifestaciones, bienes y servicios culturales con atención especial a infancia y juventud.	Prevista en la ley como principio; no define mecanismos específicos de consulta con NNA.	Marco habilitante para planes y programas sectoriales. (<i>Ley 397 de 1997 - Gestor Normativo, 1997</i>)
Ley 2389 de 2024 (Canasta Básica Cultural)	Nacional	Define bienes y servicios culturales esenciales para acceso efectivo; prioriza poblaciones vulnerables.	Enfoque de garantía; oportunidad para incorporar participación incidente de NNA en la definición local de la canasta.	Nueva herramienta de política (2024) en fase de implementación. (<i>Ley 2389 de 2024, Congreso de la República de Colombia, 2024b</i>)

PNLE / PNLEO (MEN– Minculturas)	Nacional	Fomenta lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales; articula bibliotecas escolares, comunitarias y públicas.	Procesos de participación en formulación 2023; lineamientos invitan mediaciones desde contextos locales. Poca articulación en la creación escrita y oral de la primera infancia.	Actualizado 2023–2024; línea de fortalecimiento de bibliotecas y mediaciones. (<i>Resultados Proyectos PNLEO 2019-2022, 2019</i>)
Maguaré / MaguaRED (Estrategia Digital de Cultura y Primera Infancia)	Nacional	Contenidos y mediaciones digitales para familias, agentes educativos y bibliotecas.	Promueve co-juego y creación con NNA en entornos familiares y comunitarios.	Portal y recursos activos; uso complementario a acciones presenciales.
Política Pública de PIIA 2023–2033 (CONPES D.C. 27/2023)	Distrital	Enfoque integral de derechos con metas, responsables y seguimiento para	Prevé participación incidente y territorialización.	Documento rector vigente para el periodo 2023–2033. (<i>Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023-2033, 2021</i>)

		primera infancia y niñez.		
Acuerdo 887 de 2023 – “Ciudad de las niñas y los niños”	Distrital	Declara a Bogotá ciudad de niñas y niños; ordena mecanismos de participación, enfoque rural y diferencial.	Instituye consejos/foros para voz de NNA en decisiones.	Marco para fortalecer cabildos y espacios de consulta infantil. (<i>Acuerdo 887 de 2023, Concejo de Bogotá, D.C., 2023</i>)
BibloRed (Red Distrital de Bibliotecas Públicas)	Distrital	Servicios bibliotecarios, lectura y oralidad; observatorio de prácticas lectoras por localidad.	Programas de mediación, clubes de lectura para primera infancia y familias.	Dashboard de indicadores (2022); continuidad de servicios 2022–2024.
Programa Nidos – Arte en Primera Infancia (Idartes)	Distrital	Mediaciones artísticas para 0–6 años en barrios y equipamientos;	Co-creación sensible con niños, familias y agentes; enfoque territorial.	Documentos pedagógicos y de gestión 2022–2024; expansión de acciones 2024. (IDARTES , idartes.gov.co)

		sistematización pedagógica.		
--	--	--------------------------------	--	--

Desde la perspectiva poética y de política pública, Reyes (2018) advierte que “la desconexión entre la lectura escolarizada y los ecosistemas culturales cotidianos persiste, pues los planes se han formulado a partir del equipamiento de lugares y no de las experiencias”. La autora insiste en que “formar lectores es un asunto de supervivencia educativa y social, no un adorno” (Reyes, 2018).

Los esfuerzos siguen careciendo de un enfoque participativo en el que niños y niñas puedan expresar sus preferencias e intereses. Como afirman Hernández Sánchez y Ríos Arévalo (2014), “el respeto por los derechos de la niñez no representa una amenaza, sino una oportunidad para construir sociedades más democráticas con sujetos capaces de hacerse responsables de sus actos” (p. 35).

Sin la inclusión de las infancias en el diseño y evaluación de estas políticas, las iniciativas culturales corren el riesgo de ser pasajeras y no adaptarse a los contextos diversos en los que viven niños y niñas en Colombia. En periferias como Ciudad Bolívar, la oferta llega, pero no siempre permanece; sin embargo, programas como Nidos, CREA y BiblioRed muestran que el arte abre puertas en lugares con dificultad de acceso (Subred Sur, 2024; Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2024). Aun así, algo evita que en los hogares siga habiendo violencia intrafamiliar. Es por esta razón que se hace necesario analizar cuál es el papel de Agentes educativos en la construcción de Geografías de las Infancias.

Rol de familias, docentes y artistas en las geografías de las infancias

La construcción de las geografías de las infancias se sostiene en la convergencia entre agentes educativos, familias y artistas e investigadores/as, quienes, desde enfoques participativos, aportan metodologías sensibles que permiten los niños y las niñas resignificar sus espacios vitales. En el barrio Manitas de Ciudad Bolívar, programas como los CREA, Centros de desarrollo cultural, los Nidos: Arte para la primera infancia (Idartes) facilitan esta resignificación, transformando la percepción del entorno infantil en una experiencia geográfica y poética (Idartes, 2016).

El papel de las familias es indispensable, bien sea en todas sus construcciones multidimensionales de la familia. En donde madres, padres y cuidadoras/es median el entorno inmediato de los niños y las niñas y configuran redes de cuidado fundamentales. (Puche et al. 2009) señalan que las y los cuidadores “juegan un papel importante en la apertura de ese espacio que consolidan sus conquistas” (p. 42). Sin embargo, estas posibilidades se ven limitadas en contextos como Ciudad Bolívar, donde en 2023 el 29,1 % de la población vivía en pobreza monetaria moderada y el 8,1 % en pobreza extrema, con una tasa de desempleo del 16,3 % y cobertura educativa del 88,1 %, ambas cifras inferiores a los promedios distritales (SDIS, 2023).

Violencia intrafamiliar y de género en Bogotá

Fuente: SaluData (Observatorio de salud de Bogotá)



Fuente: Datos tomados de los diagnósticos Locales de Ciudad Bolívar años 2022, 2023, 2024, 2025

En este marco, las y los docentes constituyen agentes esenciales para la generación de metodologías de la Geografía de las infancias. No obstante, enfrentan condiciones laborales precarias que afectan sus prácticas pedagógicas. La precarización docente se manifiesta en intensificación de la jornada laboral, baja remuneración, contratos temporales, dificultades para agremiarse, y sistemas de salud precaria (Estrada Chauta, 2022). En Bogotá, aproximadamente el 88% de los y las docentes enfrentan problemas de continuidad laboral por prácticas de contratación inestables (Concejo de Bogotá, 2022).

La reconfiguración neoliberal de la educación ha introducido un lenguaje gerencial que transforma el sentido de la escuela: directores convertidos en “gerentes”, estudiantes y familias tratadas como “clientes” y docentes reducidos a “proveedores” de servicios (Vega Cantor, 2008). Estas dinámicas habilitan formas de contratación temporal y externalización que fragmentan las carreras y limitan la autonomía pedagógica (Estrada Chauta, 2022; Concejo de Bogotá, 2022). La precarización

laboral, así entendida, adquiere también una dimensión ideológica que erosiona la posibilidad de desarrollar procesos educativos, participativos y sostenibles, indispensables para prácticas reflexivas en la primera infancia. Cabe mencionar, que siempre las y los profesores, en su ejercicio reflexivo-educativo, hacen frente a la precarización y dan vida a sus estudiantes por medio de su ejercicio de enseñanza.

Paralelamente, las y los artistas que trabajan con la infancia cumplen un rol de mediación poética con el territorio. Como indica Ospina (2015), las experiencias artísticas “son movidas por los niños, los cuidadores, y por supuesto los artistas; estos últimos también se encuentran como sujetos creadores que ponen sus ideas y propuestas en un escenario para ser intervenido y completado por los niños y las niñas” (p. 80). Sin embargo, Durán Jaramillo (2023) advierte que la histórica precarización de las labores de mediación y pedagogía del arte constituye un factor estructural de precarización en el campo artístico, lo que afecta la valoración y estabilidad de quienes sostienen estas prácticas. Sin mencionar, que desde la experiencia realizada en el Nido: Montaña de colores, las y los artistas de los NIDOS o los CREA; cuentan con una contratación que no les brinda estabilidad laboral, o continuidad en los procesos. Muchos y muchas de ellas contratadas por eventos y/u ocasionalmente.



Figura 3. Actividad Lluvia de brillos, creación propia (2023)

A pesar de estas tensiones, programas como Nidos han mostrado que la creación artística puede transformar paisajes urbanos estigmatizados. En Manitas, la intervención en una escalera convertida en centro cultural permitió reconfigurar dinámicas comunitarias y fortalecer la organización popular, incluyendo a niñas y niños (Estupiñán, 2018). Así, la integración de familias, docentes y artistas constituye una base sólida para construir geografías de las infancias en clave de justicia espacial, agenciamiento del espacio social y democratización cultural.

JUSTIFICACIÓN

Para sustentar su pertinencia, la justificación se organiza en cuatro apartados: la dimensión educativa y disciplinar, la dimensión política, la dimensión poética y el lugar de la experiencia infantil como fundamento epistemológico, esto, dará apertura al Marco Pedagógico, respondiendo a cada una de sus categorías.

Justificación educativa y disciplinar

El proyecto se inscribe en un campo poco explorado: la articulación entre Enseñanza de la geografía y primera infancia. Los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (MEN, 2002) plantean que las y los estudiantes deben comprender las interacciones entre sociedad y espacio, pero la enseñanza sigue dominada por un enfoque descriptivo y enciclopédico (Vega Cantor, 2003, p. 27). Investigaciones como la de Rodríguez de Moreno y Torres de Cárdenas (2017) han evidenciado que incluso al finalizar la primaria, las y los niños mantienen concepciones rudimentarias de espacio cuando la mediación docente no supera la memorización (p. 78).

Al mismo tiempo, autores como Moreno Lache y Cely Rodríguez (2011) señalan que la literatura en el espacio es una categoría social e histórica atravesada por la vivencia de quienes lo habitan (p. 43). Esta perspectiva ha renovado la didáctica de la geografía, pero aún no se ha extendido a la educación inicial. De allí surge el aporte de esta investigación: Enseñar la geografía; del barrio Manitas en Ciudad Bolívar, a la primera infancia, mediante metodologías poéticas, que sean capaces, también, de vincular, en su medida, a los agentes de cuidado.

Por su parte, la propuesta del *Formato de Lectura, Acción y Pensamiento (FLAP)* constituye un avance al sistematizar producciones infantiles (poemas, dibujos, narraciones) en categorías analíticas útiles para la enseñanza de la Geografía. Como sostiene Jara Holliday (2018), sistematizar no es solo ordenar información, sino “comprender críticamente la práctica, descubrir la lógica de los procesos y producir conocimiento a partir de la experiencia” (p. 32).

Desde la disciplina geográfica, el proyecto responde al llamado de Santos (1996), quien entiende el espacio como “un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (p. 51). Incluir la voz infantil en el análisis permite ampliar este concepto hacia nuevas formas de habitar y resignificar los territorios. Así, la tesis aporta a la investigación, a la práctica escolar y a la renovación disciplinar de la geografía desde una mirada situada en las infancias de los barrios del sur oriente de Bogotá.

Justificación política

La dimensión política no se limita a describir desigualdades ya identificadas en el Planteamiento del problema. Su valor está en mostrar que las voces infantiles y las mediaciones poéticas pueden incidir en políticas y prácticas educativas. Programas como *De Cero a Siempre* y *NIDOS–Idartes* han avanzado en hacer justos los derechos culturales de la primera infancia, pero se requiere de metodologías que sistematicen sus expresiones integrándolas con las investigaciones en Ciencias Sociales.

En este sentido, la investigación se configura como un acto político porque reivindica a la infancia como *sujeto epistémico*. Al formar agentes educativos capaces de escuchar y trabajar con esas voces, se generan condiciones para

resistir la subordinación de la escuela a lógicas empresariales (Vega Cantor, 2008, p. 33) y, así, orientar la educación hacia la construcción de ciudadanía crítica y la defensa del derecho a habitar el territorio con dignidad.

Justificación poética

El rasgo más innovador de esta tesis es la incorporación de la poesía como mediación pedagógica y epistemológica en la Enseñanza de la Geografía. Medina Melgarejo (2018); frente a la Geografía de las infancias, sostiene que la poesía “revela sentidos ocultos del espacio y transforma la relación con el entorno” (p. 63). Luiz Carlos Flávio (2020) añade que, más allá de la racionalidad instrumental, la poesía permite sentir y reinterpretar los territorios (p. 17).

En el caso de la infancia, esta dimensión adquiere mayor relevancia. Reyes (2020) recuerda que las nanas, arrullos y juegos rítmicos son la primera experiencia poética y lingüística que conecta a los niños con su mundo (p. 4). Asimismo, Guzmán Ayala y Bermúdez Cotrina (2018) muestran que las prácticas de escritura creativa en el aula fortalecen la empatía y la ciudadanía (p. 85).

La poesía, por tanto, no es un adorno, sino una herramienta de conocimiento que legitima la construcción de “mapas sensibles” del entorno en las infancias. Al *“El paisaje no es un cuadro inmóvil, es un poema en movimiento”*. —como lo expresó Gabriela Mistral—, muestra como desde la poesía, las infancias pueden habitarlo críticamente y resignificarlo con imaginación.

Experiencias de infancia como fundamento epistemológico

La investigación se fundamenta en la experiencia infantil como núcleo transformador. Larrosa (2003) explica que la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa y nos afecta (p. 25). En este sentido, las producciones infantiles no son simples actividades escolares, sino experiencias que marcan la manera de habitar el mundo.

Siguiendo esta idea, Kohan (2007) propone que “pensar la infancia es también una oportunidad para cuestionar lo que hemos construido en su nombre, particularmente en razón de su educación” (pág. 109) esto quiere decir que no se reduce solo a una etapa biológica, sino que es también una categoría filosófica que simboliza lo inacabado y lo posible. Walsh (2009) añade que escuchar a los niños supone desmontar el adultocentrismo y reconocer su capacidad de producir conocimiento. (p. 2)

Frente a este panorama, la Red Latinoamericana de Geografías de la Infancia ha mostrado que los niños reinventan los espacios a través de relatos y prácticas (Pantevis Suárez et al., 2018, p. 19). Esta investigación amplía esa corriente al incorporar mediaciones poéticas en contextos urbanos de vulnerabilidad.

De manera complementaria, la investigación dialoga con el trabajo de Cárdenas Palermo (2018), quien en *Experiencias de infancia, niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)* demuestra que las infancias han dejado huellas sensibles y políticas en la historia nacional. Su análisis histórico confirma que las memorias y subjetividades infantiles no son residuales, sino parte activa de los procesos sociales y culturales. Retomar esta perspectiva permite reconocer que las experiencias de la infancia actual también deben ser valoradas como

productoras de memoria, subjetividad y conocimiento. De esta forma, este trabajo de investigación no solo aporta a la academia, sino que también se configura como una apuesta pedagógica y política por una educación más justa, creativa y sensible a las voces de las infancias.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la contribución de la poesía como mediación pedagógica y dispositivo metodológico (FLAP) para la construcción de una Geografía de las infancias situada y crítica, a partir de las voces y experiencias de los niños y niñas del barrio Manitas (Ciudad Bolívar).

Objetivos específicos

1. Establecer los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos de la Geografía de las Infancias, la poesía y la geografía crítica, a través de una revisión bibliográfica en el contexto latinoamericano y colombiano.
2. Diseñar, aplicar y sistematizar la Matriz FLAP (Lectura–Acción–Pensamiento) como dispositivo pedagógico para la recolección y codificación de las voces infantiles en el programa NIDOS (Ciudad Bolívar).
3. Analizar los hallazgos emergentes del proceso de sistematización (Matriz FLAP) para explicar cómo la mediación poética resignifica las comprensiones territoriales de los niños y niñas.

MARCO TEÓRICO

Geografía de las infancias en América Latina

El campo de la geografía de las infancias en América Latina se ha consolidado en las últimas dos décadas como un territorio conceptual que desafía las narrativas adultocéntricas de la disciplina geográfica y las prácticas escolares centradas en la transmisión descriptiva. Aunque los antecedentes internacionales —particularmente los aportes de Holloway y Valentine (2000) — ya habían advertido que niñas y niños producen espacialidades propias mediante itinerarios, juegos, topónimos y prácticas de cuidado, en América Latina este debate adquiere un matiz singular, pues se enraíza en realidades marcadas por la desigualdad, la exclusión territorial y la hibridez entre lo rural y lo urbano. Como plantea Medina Melgarejo (2016), la ruralidad no desaparece cuando los niños habitan en la ciudad, sino que se inscribe en sus prácticas cotidianas, ya sea a través de la relación con animales, el uso del agua o la memoria de las montañas cercanas (p. 42). Las infancias se convierten, así, en un lente para comprender cómo las espacialidades urbanas son atravesadas por memorias rurales y viceversa.

Este enfoque cuestiona la visión de la infancia como simple receptora de espacios planificados por adultos. Lopes (2006) señala que las niñas y los niños establecen una doble relación en sus experiencias espaciales: horizontal, al compartir con sus pares prácticas e identidades; y vertical, al identificarse o diferenciarse frente a los adultos en contextos específicos (p. 21). Esta concepción rompe con la idea biologicista de la infancia como etapa de desarrollo universal y la coloca en el centro de la construcción social del espacio. De ahí que Pantevis Suárez (2013) enfatice que las vivencias de la infancia en comunidades originarias en Colombia,

periféricas, muestran formas singulares de habitar y resistir, evidenciando que las niñas y los niños son actores en la reconfiguración del territorio (p. 45).

La noción de resistencia infantil resulta crucial para el contexto latinoamericano. Malatesta (2016) observa que la geografía de las infancias no solo reconfigura cómo las y los niños entienden los espacios, sino que cuestiona las narrativas hegemónicas de la disciplina geográfica al incorporar la voz de las infancias como elemento constitutivo de conocimiento (p. 18). En esta línea, Vasconcellos y Lopes (2006) muestran que en comunidades quilombolas de Brasil, las infancias producen territorios de cuidado y juego que desafían las lógicas urbanísticas modernas (p. 75). Tales prácticas no son residuales, sino formas activas de disputar significados en contextos de colonialidad y exclusión como los contextos del sur oriente de la ciudad de Bogotá.

En el caso colombiano, estos debates han tenido eco en propuestas de enseñanza geográfica crítica. Moreno Lache y Cely Rodríguez (2011, 2018) sostienen que la vida cotidiana, los recorridos barriales y las experiencias subjetivas de los estudiantes deben ser la base de una didáctica geográfica que supere el memorismo y que reconozca al espacio como construcción social, esta vez, desde la literatura o dispositivos de reconocimiento real con el espacio. Esta perspectiva enlaza con lo que Pantevis y Medina (2018) han documentado en la Red Latinoamericana de Geografías de la Infancia (GRUPEGI): que las metodologías sensibles —cartografías afectivas, mapeos narrativos, recorridos comentados— permiten no solo investigar, sino también enseñar geografía de manera situada.

El potencial político de este campo no puede ser ignorado. Como advierte Medina Melgarejo (2019), las infancias en contextos de exclusión urbana y rural no son

únicamente víctimas de desigualdades espaciales, sino también productoras de nuevas narrativas que tensionan las representaciones oficiales (p. 32). Al reconocer la voz infantil como fuente epistémica, la geografía se despoja de su carácter estrictamente técnico y se abre a un diálogo intercultural y decolonial. En este sentido, la Geografía de las infancias no son un conjunto de “objetos de estudio” más, sino una manifestación de sujetos políticos que aportan a la construcción de justicia espacial.

Un elemento transversal es la tensión entre la formalidad de los mapas escolares y la riqueza de los mapas infantiles. Mientras la cartografía oficial tiende a invisibilizar lo vivido, las producciones infantiles revelan “geografías relacionales” que dan cuenta de afectos, memorias y vínculos comunitarios. Este hallazgo no solo tiene relevancia investigativa, sino que plantea un reto pedagógico: ¿cómo incorporar esas geografías sensibles en la enseñanza de la geografía? En este sentido, se da apertura a pensar sobre el papel de agentes de cuidado e investigadores/as en la construcción de esas percepciones geográficas de las infancias. Aquí se abre un vacío que la presente investigación busca abordar, situando la voz infantil en el corazón del proceso formativo y resignificando la geografía como disciplina crítica y participativa.

En síntesis, la geografía de las infancias en América Latina aporta una mirada que conecta lo territorial con lo político, lo cotidiano con lo pedagógico y lo sensible con lo epistemológico. Su fuerza radica en que no concibe a las niñas y los niños como receptores, sino como productores, productoras de espacio. Esta perspectiva constituye el cimiento desde el cual se articula el presente proyecto, pues permitió construir un diálogo entre la enseñanza de la geografía, la educación infantil,

cuidadoras/es, artistas, docentes e investigadores/as, con la poesía como mediación.

Poesía y enseñanza de la geografía crítica

La poesía y la geografía, a primera vista, parecen disciplinas distantes: una ligada a la imaginación, la otra a la ciencia. Sin embargo, cuando se estudian desde una perspectiva crítica, ambas se revelan como saberes insurgentes que pueden cuestionar el orden establecido. La geografía crítica denuncia las desigualdades espaciales y las violencias del territorio; la poesía aporta la palabra encendida, capaz de incendiar las estructuras de dominación y resignificar lo vivido.

En *La poética del espacio*, Gaston Bachelard (1957) sugiere que la relación entre memoria e imaginación, cuando se crea una imagen en el espacio, indisoluble, esta unión genera una comunidad del recuerdo y de la imagen, donde los recuerdos de las antiguas moradas, van al país de la Infancia Inmóvil, inmóvil como lo Inmemorial (p. 29). Esta perspectiva no se limita a la relación hombre-naturaleza, propia de la geografía racionalista, sino que reconoce que los espacios se cargan de historia, experiencias e idearios. La poesía, entonces, no se limita a describir montañas o ríos, sino que los convierte en metáforas de emancipación y justicia.

Ejemplo de ello son los versos de José Martí: “Yo vengo de todas partes / y hacia todas partes voy: / arte soy entre las artes, / en los montes, montes soy” (Martí, 1891/1993, p. 214). Aquí, el poeta no se declara dueño del paisaje, sino parte de él, reconociendo la interdependencia entre sujeto y territorio. De modo semejante, Gloria Fuertes (1978, p. 28) en su poema “Geografía Humana” da voz a las cordilleras como cuerpo, los ríos y los pueblos, al decir que

“Tengo un lago debajo de la frente,
a veces se desborda y por las cuencas,
donde se bañan las niñas de mis ojos,
cuando el llanto me llega hasta las piernas
y mis volcanes tiemblan en la danza.

Por el norte limito con la duda
por el este limito con el otro
por el oeste Corazón Abierto
y por el sur con tierra castellana.”

Ella construye un continente interior donde el dolor y la esperanza se entrelazan. Porque el poema habla de cuerpo, territorio, fronteras del yo, del otro. Ese lenguaje puede articularse con el uso de la poesía como método para escuchar los territorios simbólicos de las infancias, su memoria espacial, su justicia simbólica. Estas voces revelan que la poesía latinoamericana no ha sido un ejercicio decorativo, sino un proyecto geográfico alterno que inscribe en el lenguaje las memorias colectivas de resistencia de la Geografía Latinoamericana. **(Anexo 1)**

Desde la academia, autores como Luiz Carlos Flávio (2018) defienden esta aproximación al afirmar que “a poesia geográfica rompe com as estruturas rígidas da ciência para oferecer uma visão mais holística e humana do entorno” (p. 49). Esa ruptura no busca sustituir la geografía crítica, sino expandirla, mostrando que las emociones y la estética también son caminos válidos para comprender, participar y

transformar los territorios. En esta línea, Vinícius Anselmo Goes (2015) señala que la geografía poética invita a pensar el espacio “não só desde o onde, mas desde o como se sente e se vive” (p. 15). La centralidad del sentir revela que enseñar geografía con poesía es abrir la puerta a los saberes subalternos y a las experiencias infantiles, usualmente silenciadas en el aula.

La geopoética se ha convertido en una corriente que articula esta visión. Onfray (2013) en su *Teoría del viaje: Poética de la geografía* insiste en que desplazarse no es solo recorrer distancias, si no experimentar la intensidad de los lugares y dejarse transformar por ellos. Michel (2007), al mismo tiempo, recuerda que la poética de los viajes es una forma de conocimiento que resiste la reducción cuantitativa del espacio. Ambas lecturas confluyen en el principio de que la palabra poética desborda la cartografía oficial: abre un territorio para lo subjetivo, lo vulnerable y lo insurgente.

En América Latina, la poesía geográfica adquiere un cariz particularmente político. Vanegas Athías (2018) habla de *poéticas de la violencia* para señalar cómo los cuerpos y los territorios en Colombia han sido atravesados por guerras, desplazamientos y silenciamientos (pág. 71). En otro texto, *Geografías del habitar*, la misma autora subraya que el espacio no se entiende solo como recurso, sino como práctica vital y conflictiva donde se inscribe la lucha por la existencia (Vanegas, Athías, 2019, p. 3). Esta perspectiva conecta con la enseñanza: invitar a niños, niñas y jóvenes a escribir sobre su barrio, su río o su escuela, no es una actividad estética superficial, sino un acto de memoria y resistencia que reconoce en sus voces la dignidad de habitar.

El *Tratado de geografía humana* (Hiernaux & Lindón, 2016) enfatiza en que los territorios deben ser leídos también como escenarios de vida cotidiana, donde se

cruzan lo material y lo simbólico (p. 456). Esa mirada coincide con las propuestas de la GeoPoesía del Congreso Brasileño de Geografía (CBG, 2014), que integra análisis espacial y creación poética para estudiar temas como el desplazamiento, la memoria o la identidad. Lejos de ser un ornamento, la poesía se convierte en herramienta metodológica que hace visibles afectos, dolores y resistencias que de otra manera quedarían fuera del mapa.

El vínculo entre literatura y enseñanza de la geografía ha sido explorado también por experiencias como *O espaço geográfico através da literatura* (UNIR, 2015), donde se plantea que los textos poéticos y narrativos pueden enriquecer la comprensión escolar del territorio al conectar contenidos disciplinares con imaginarios culturales. En la misma línea, *Archipiélago* (2013) argumenta que el poema es una “cartografía emocional” (p. 23), es decir, una forma de trazar rutas subjetivas que complementan —y muchas veces cuestionan— las rutas físicas.

En conclusión, la poesía y la geografía crítica, al ser pensadas juntas, se convierten en una estrategia de insumisión epistemológica. Ambas permiten cuestionar las narrativas dominantes, denunciar las injusticias y proponer nuevas formas de habitar. En el contexto educativo, esta unión abre la posibilidad de formar infancias capaces no solo de ubicar países en un mapa, sino de sentir y pensar el territorio como un espacio de vida que merece ser respetado y transformado. La palabra poética se vuelve así un acto político: una forma de incendiar la indiferencia, de fundar territorios dignos y de educar en la restauración.

La Poética como lenguaje de las Infancias

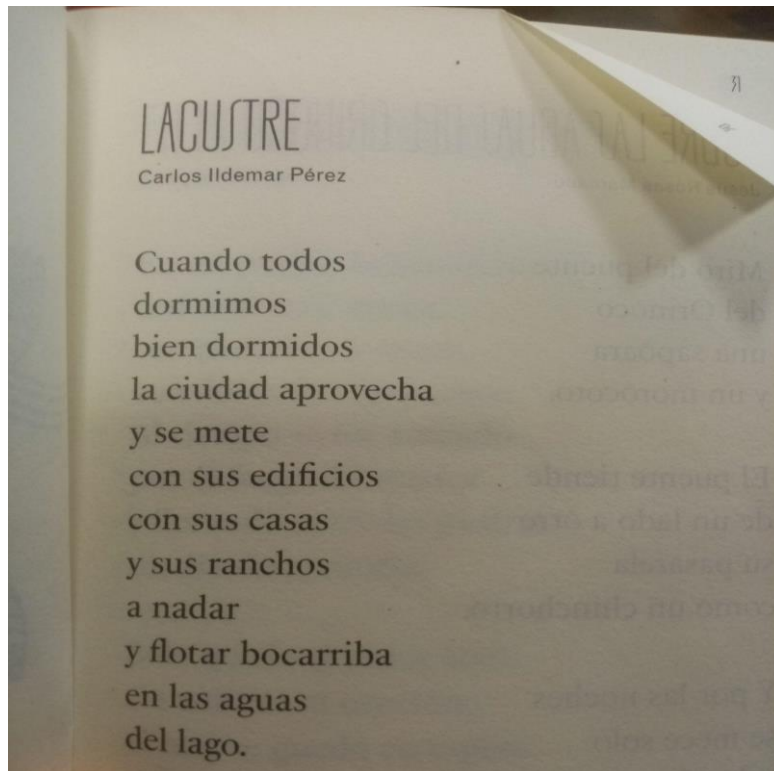


Figura 5. Poema Lacustre: Carlos Ildemar Reyes, Creación propia

La poesía, como primera forma de pensamiento simbólico, acompaña a la infancia en su descubrimiento del mundo. Su ritmo, su musicalidad y su imagen constituyen un modo de conocimiento y un puente entre el sentir y el comprender. Rivera Peña (2019) afirma que “la poesía funciona como un protolenguaje afectivo que media entre la experiencia sensorial y la adquisición de nociones espaciales y sociales” (pág. 42). En ese sentido, la palabra poética no es adorno ni juego vacío: es el modo en que las y los niños habitan el lenguaje y traducen la geografía en emoción.

Desde una mirada pedagógica, Pottes Castro (2020) muestra que la literatura infantil potencia el trabajo comunitario y la construcción de sentidos colectivos, al vincular la imaginación con la vida compartida. Este vínculo se vuelve evidente cuando el poema actúa como cartografía afectiva: cada verso delimita un paisaje,

cada imagen funda un territorio de pertenencia. Como recuerda Larrosa (2003), “la experiencia es aquello que nos pasa y nos transforma” (p. 25). En la infancia, esa transformación acontece en clave poética.

La antología *Arrullo de palabras* (Ministerio de Cultura, 2021) —un proyecto del programa Maguaré— es ejemplo de cómo la poesía para niños en Colombia teje vínculos entre el lenguaje, la memoria y el territorio. En poemas como “*El río que canta*” de Amparo Osorio, la naturaleza se humaniza:

“El río canta bajito,
porque tiene miedo de despertar a las piedras” (p. 18).

Aquí, el paisaje se convierte en ser vivo y cómplice; la infancia aprende que el territorio escucha y respira. La poesía enseña así a cuidar, no a poseer.

De manera semejante, “*En el país de no me acuerdo*” de María Elena Walsh (1964) subvierte el orden racional para abrir paso a la imaginación:

“En el país de "no me acuerdo"
Doy tres pasitos y me pierdo
Un pasito para atrás y no doy ninguno más
Porque yo ya me olvidé dónde puse el otro pie.” (p. 15).

El poema muestra que la infancia organiza su mundo desde el juego: una geografía lúdica donde el absurdo tiene sentido. Walsh invita a pensar que lo poético no es evasión, sino resistencia a la domesticación del pensamiento, con la metáfora del olvido en el país.

Eduardo Castillo, en *Caja de colores*, convierte la geografía en una casa de la memoria. Su verso inaugural condensa una relación íntima entre territorio e infancia:

“Claro crepúsculo. A lo lejos,
en el proviene, el arrebol
brilla con vívidos reflejos
de terciopelo tornasol” (Castillo, 2021, p. 72).

El “crepúsculo” no es solo una parte del día, sino una morada afectiva. El color, la altura y el vuelo fundan un mapa emocional donde el aprendizaje geográfico se confunde con la experiencia de crecer. La poética de Castillo ofrece un modelo para esta investigación: mirar el espacio con la ternura de quien vuelve a su lugar de origen. Como evoca el poeta Hugo Jamioy;

“Bonito debes pensar...
luego, bonito debes hablar.
Ahora, ya mismo
bonito empieza a hacer.” (Jamioy, 2021, Pág. 78)

Gabriela Mistral (1945), en su poemario “*Ternura*”, lleva ese vínculo entre lenguaje y territorio a su máxima expresión:

“Quiero enseñarte las palabras que tocan la tierra,
quiero que el aire te cante,
para que nunca olvides el viento de tu cerro.” (p. 12).

La poeta chilena enseña que el aprendizaje comienza con el tacto y el oído, con el cuerpo en contacto con la tierra. Su poesía traduce la geografía en pedagogía: una enseñanza que no pasa por el concepto, sino por la caricia.

Juan L Ortiz, en el poema *Fui al río*, muestra la continuidad entre cuerpo, paisaje y lenguaje:

“Corría el río en mí con sus ramajes. 20

Era yo un río en el anochecer,

y suspiraban en mí los árboles,

y el sendero y las hierbas se apagaban en mí.

Me atravesaba un río, ¡me atravesaba un río! (Ortiz, 1937, p. 13).

En esta imagen, el agua se humaniza y el ser se vuelve naturaleza. La poética se convierte en mediación pedagógica para enseñar nociones geográficas —como movimiento, forma o equilibrio— a través de metáforas sensibles. Así, la poesía no transmite información: *encarna pensamiento*.

Desde la crítica literaria, Yolanda Reyes (2009) sostiene que “las palabras, en su forma más pura, son puentes que conectan el mundo interno de los niños con el mundo externo” (p. 45). Jairo Aníbal Niño (1990) agrega que la poesía “se nutre de las experiencias cotidianas de los niños, de sus juegos, temores y asombros” (p. 60). Ambos coinciden en que el acto poético devuelve al niño el poder de nombrar. Nombrar, en clave freireana, es transformar el mundo (Freire, 1997, p. 91).

Teóricos como Andruetto (2005), Beuchat (1997) y Colomer (2005) defienden la incorporación de la poesía en la escuela como un ejercicio de sensibilidad y pensamiento crítico. Beuchat (1997) advierte que “la poesía permite abrir espacios simbólicos donde el niño puede construir sentido” (p. 15). En esa misma línea, Egan (1999) considera la imaginación “una de las formas más poderosas del pensamiento” (p. 31).

Desde una mirada socioeducativa, Vygotsky (1995) mostró que pensamiento y lenguaje se desarrollan dialécticamente (p. 112), por lo que la poesía es un espacio privilegiado para la evolución simbólica y emocional. La poética, en consecuencia, se convierte en una metodología pedagógica y epistemológica: un modo de aprender geografía a través del cuerpo, el ritmo y la imagen.

En conjunto, la poesía latinoamericana para la infancia —de Mistral a Walsh, de Escobar a Niño— muestra que el verso puede ser mapa, brújula y refugio. La poética de las infancias permite leer el territorio como memoria, el objeto cotidiano como cosmos y la naturaleza como organismo vivo.

Como sintetiza Rivera Peña (2019), la poesía “vincula corazones” (p. 47): une lo sensible y lo racional, lo individual y lo colectivo. En este sentido, la poesía en la infancia es al mismo tiempo conocimiento, juego y resistencia: una manera de fundar mundos posibles desde la palabra, una forma de geografía interior que enseña a mirar la tierra con los ojos del asombro.

MARCO PEDAGÓGICO

Asombro, imaginación y experiencia poética como fundamento de la enseñanza geográfica en la primera infancia

El presente marco pedagógico se construye en diálogo con las categorías desarrolladas en el marco teórico — la Geografía de las infancias en América Latina, Poesía y enseñanza de la geografía crítica y La Poética como lenguaje de las Infancias—, proponiendo una articulación entre educación, experiencia sensible y pensamiento emancipador. Desde esta perspectiva, enseñar geografía a las infancias no se limita a pasar por los contenidos con estrategias de memorización, sino que implica crear comunidades de sentido, donde el asombro y la palabra

poética posibiliten que niñas y niños habiten su territorio como un espacio de vida, memoria y resolución de conflictos.

Primeramente, y para poder realizar esta experiencia con la primera infancia, se viene plantando en el proyecto la idea de que la familia no puede estar desvinculada; en este sentido, esta investigación se enuncia desde la Comunidad de indagación como horizonte pedagógico.

Matthew Lipman (2001) definió la *comunidad de indagación* como un espacio dialógico donde los participantes colaboran en la construcción del conocimiento mediante la pregunta, la escucha y la reflexión crítica: “en una comunidad de indagación, los niños aprenden a pensar con los otros y no sobre los otros” (p. 31). Este principio es clave para el trabajo pedagógico con las infancias porque desplaza la autoridad del saber del adulto hacia un proceso de co-aprendizaje, donde el pensamiento se construye colectivamente y el error se valora como parte del descubrimiento.

En consonancia, Carolina Risopatrón (2018) propone entender la pedagogía de las infancias como una práctica de *acompañamiento reflexivo*, que reconoce a los niños y las niñas como sujetos políticos/as y epistémico/as. Para ella, “la docencia en la primera infancia no consiste en guiar, sino en aprender a mirar junto a los niños aquello que aún no tiene nombre” (p. 54). Esta afirmación se enlaza con el enfoque de geografía poética abordada anteriormente, donde la exploración del entorno no parte de mapas prediseñados, sino del acto de mirar, nombrar y sentir el territorio.

La comunidad de indagación, así entendida, se convierte en una pedagogía del asombro. Cada pregunta abre un camino de búsqueda colectiva: ¿De dónde viene la lluvia?, ¿por qué la arena tiene distintos colores?, ¿cómo suena la montaña? Las

respuestas no están en los contenidos de textos enciclopédicos, sino en la experiencia vivida, en el cuerpo que explora y en la palabra que intenta comprender.



Figura 6. Actividad Lluvia de brillitos, creación propia (2023)

Enseñanza de la Geografía desde unas Didácticas para la vida

El concepto de *didácticas para la vida* formulado por Báez y Lombana (2014) resulta esencial para contextualizar la práctica pedagógica en territorios como Ciudad Bolívar, donde las condiciones de desigualdad atraviesan las experiencias educativas. Según los autores, “la educación debe ser un ejercicio de dignificación del sujeto, no una instrucción vacía de mundo” (p. 78). En esa línea, las actividades realizadas con las niñas y niños —como jugar con el agua, reconocer la montaña o crear mapas con colores y palabras— se inscriben en una pedagogía que no separa la vida del aprendizaje.

Estas experiencias, inspiradas en los procesos de NIDOS de Idartes y en la tradición de la educación artística latinoamericana, configuran espacios donde la imaginación se vuelve un acto político. El juego con la sábana que produce lluvia o

la construcción de un acuífero con arena no son simples dinámicas recreativas; son experimentos poéticos que permiten pensar el territorio desde la afectividad y la cooperación. De esta forma, las didácticas para la vida articulan la acción, la emoción y la palabra y el territorio, proponiendo una educación geográfica encarnada y situada.

En este sentido, las experiencias realizadas con los niños y niñas de Quiba se fundamentaron en actividades que no solo transmitieron contenidos, sino que construyeron significados enraizados en su cotidianidad y territorio. Primero, Las cosas escondidas, que activaron el asombro, la curiosidad, la percepción y el juego como vía de descubrimiento. En segunda estancia, La sábana que al batirse producía lluvia, experiencia sensorial e imaginativa, que permitió comprender la importancia del agua para la vida. Y por último, La montaña de colores con arena, que dio forma a un acuífero colectivo y visibilizó la relación-experiencia entre el territorio y sus habitantes. Estas prácticas encarnan lo que Báez y Lombana (2014) entienden como una didáctica para la vida: Aprender la geografía, jugando, asombrándose y reconociéndose las experiencias con el territorio.



Figura 7. Actividad Montaña de Colores, creación propia (2023)

Imaginación, arte y poesía en la infancia

Lev Vygotsky (2004) sostenía que “en el niño, la imaginación no copia la realidad, sino que la transforma” (p. 21). La imaginación es entonces una forma de pensamiento que conecta lo vivido con lo posible. En la enseñanza de la geografía, este principio se traduce en convertir los fenómenos naturales en relatos y experiencias compartidas, donde la montaña o el río dejan de ser objetos distantes y se vuelven personajes del mundo cotidiano.

Walter Benjamin (1991) desde la experiencia de infancia, complementa esta idea al afirmar que el niño “no solo imita, sino que reconfigura el mundo con lo que encuentra, otorgando nuevos significados a los materiales y a los espacios” (p. 237).

En los talleres con niñas y niños de primera infancia, esto se observa cuando convierten una piedra en barco, una hoja en río o una palabra en montaña. La imaginación actúa como mediación epistemológica: Es el modo en que la infancia construye su propio mapa del mundo.

En el caso de la poesía, Gabriela Mistral (2002) también reconocía el valor del asombro como principio pedagógico: “El niño que no se asombra será un adulto incapaz de crear” (p. 56). En este sentido, la poética y la enseñanza de la geografía se entrelazan en una misma raíz. La poesía enseña a mirar con detalle y a escuchar con profundidad, a comprender el territorio como un tejido de voces. Por eso, integrar la poesía en las prácticas pedagógicas no es un ornamento literario, sino una estrategia de sensibilización y pensamiento crítico.

Por su parte, el medio de difusión de la poesía en la primera infancia, han sido las experiencias artísticas, estas son muy importantes para su desarrollo, como señala Risopatrón (2020), “abren zonas de tránsito entre lo sensible y lo racional, donde el conocimiento se construye desde el cuerpo y la emoción” (p. 42). Esta mirada coincide con las experiencias latinoamericanas que reivindican el arte y la poesía como medios para la formación del pensamiento social. Así, las metodologías poéticas aplicadas en los recorridos o cartografías sensibles no buscan enseñar “geografía poética”, más asociada a un pensamiento de la Geografía Humana, si no hacer de la poesía una forma de pensamiento geográfico que reconfigure las formas y maneras de habitar los territorios.

El trabajo con niñas y niños en barrios populares de Bogotá, demuestra que la palabra poética puede convertirse en un acto de resistencia frente a las narrativas de exclusión y diferenciación. Cuando las y los niños nombran su cerro, su calle o

su lluvia, están disputando el sentido del lugar y afirmando su derecho a habitarlo. Esta idea resuena con la noción freireana de educación como práctica de libertad y con la lectura de Paulo Freire (1993) cuando señala que “la palabra verdadera transforma el mundo porque es acción y reflexión” (p. 92).

Imaginación, asombro y experiencia como categorías del aprendizaje

En síntesis, el marco pedagógico de esta investigación propone una pedagogía del asombro, la imaginación y la experiencia poética, teniendo en cuenta agentes educativos, fundamentales para la primera infancia y en continuidad con la poética de las infancias desarrollada en el marco teórico. Enseñar geografía desde este enfoque implica reconocer al niño y la niña como creadores de mundos, como cartógrafos sensible que dibujan con palabras el territorio que habitan. La comunidad de indagación se convierte así en una *comunidad poética*, donde aprender es dialogar, crear y cuidar el lugar compartido.

Esto responde a las tres distintas categorías del Marco teórico, en las que se busca explicar la Geografía de las infancias en América Latina como experiencias de reconocimiento de las infancias. La segunda, en el asombro, necesario en la enseñanza de una geografía situada, y por último, en la relación de la imaginación y la experiencia poética de las infancias, teniendo como estrategia la experiencia artística.



Figura 8. Pared del laboratorio luego de una experiencia, creación propia (2023)

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo y en el paradigma interpretativo-crítico, orientado por la sistematización de experiencias como posibilidad epistemológica y pedagógica. La investigación cualitativa permite comprender la manera en que las infancias construyen sentido a partir de la experiencia poética y geográfica, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Desde esta perspectiva, la realidad no se concibe como un objeto externo, sino como una construcción que emerge del encuentro entre los sujetos, sus lenguajes y sus territorios. Berger y Luckmann (1966) afirman que *“la realidad se construye socialmente a través de las interacciones cotidianas, donde el lenguaje es central para el establecimiento de significados”* (p. 42).

En este sentido, el lenguaje poético —cuando nace de la voz de los niños y niñas— se convierte en un modo de construir geografía desde la emoción, una forma de decir el mundo y, al mismo tiempo, reinventarlo.

En esta investigación, el paradigma interpretativo-crítico ofrece el horizonte epistemológico que enlaza la comprensión con la transformación. No se trata únicamente de interpretar lo que los niños y las niñas dicen o crean, sino de interpelar las condiciones que posibilitan o silencian esas voces. Como afirman Barragán y Torres (2017), la sistematización interpretativa crítica se sostiene en “la comprensión de las prácticas humanas desde su sentido, pero con una intencionalidad emancipadora que desafía la neutralidad del conocimiento” (p. 83). Este enfoque reconoce que las infancias no solo habitan el mundo, sino que lo narran, lo sueñan y lo reconfiguran desde su propia mirada situada.

La participación infantil en esta investigación se desarrolló bajo los lineamientos éticos del programa Nidos–Idartes, priorizando el cuidado, la confidencialidad y la escucha sensible. No se emplearon consentimientos individuales, sino la autorización colectiva institucional, garantizando el resguardo de identidades y la protección de datos conforme a la Ley 1098 de 2006 y el Decreto 1377 de 2013. Las voces y producciones de las niñas y los niños fueron tratadas como expresiones legítimas de pensamiento y afecto, no como objetos de análisis, en coherencia con una ética relacional y de ternura (Gergen, 2009; Vygotsky, 2004).

En consecuencia, el trabajo metodológico no persigue una verdad cerrada, sino una lectura sensible de las experiencias, entendiendo que cada poema, cada gesto y cada palabra infantil revelan una forma de resistencia frente a las estructuras que condicionan el habitar. De allí que la investigación, inscrita en el paradigma interpretativo-crítico, asuma la sistematización de experiencias (Jara, 2018;

Barragán & Torres, 2017) como un acto de memoria activa: volver a mirar lo vivido con otros ojos, para devolverle a la infancia su poder de significar el territorio.

En esta línea, Freire (1994) sostiene que *“la educación es un acto político en el que el sujeto se transforma a sí mismo y al mundo”* (p. 77). En coherencia con esta idea, la presente investigación se propuso escuchar y acompañar las voces de la primera infancia en el territorio de Manitas, en Ciudad Bolívar, para comprender cómo la poesía puede activar una mirada sensible y emancipadora sobre el espacio. Esta orientación crítica no se limita a interpretar la realidad, sino que busca abrir caminos para resignificarla colectivamente, construyendo geografías que integren cuerpo, emoción, palabra y acción.

Desde una mirada fenomenológica, la investigación se interesa por las formas en que los niños y niñas viven y habitan el espacio a través del lenguaje poético.

Husserl (1970) describe la fenomenología como el acceso a “las experiencias vividas” y a la manera en que los sujetos “significan el mundo que les rodea” (p. 37).

En la infancia, esas experiencias toman forma en imágenes, sonidos, gestos y versos. La poesía, en este marco, no se estudia como texto, sino como acto de mundo: un modo de habitar lo cotidiano, de mirar el territorio con ojos de asombro.

Tal como plantea Martínez Boom (2004), *“la infancia es un campo fértil para la resignificación de conceptos espaciales a través de la imaginación, y la poesía abre las puertas para que los niños exploren el mundo desde su propia subjetividad”* (p. 112).

El estudio se sustenta además en la sistematización de experiencias como enfoque metodológico latinoamericano (Jara, 2018; Mejía, 2021), comprendida no solo como reconstrucción de prácticas, sino como producción de pensamiento desde la

experiencia vivida. Esta metodología permite que los procesos pedagógicos no sean simplemente descritos, sino leídos críticamente desde quienes los protagonizan. En este sentido, las infancias, las familias y las artistas del *“NIDO Montaña de colores”* no son objeto de estudio, sino sujetos coautores del conocimiento, en diálogo con artistas, educadoras y educadores e investigadores/as.

La Comunidad de Indagación, planteada por Lipman y retomada por Hurtado Blandón (2018), aporta una dimensión colectiva a este proceso. Según Hurtado Blandón, *“la comunidad de indagación fomenta la curiosidad intelectual y la reflexión crítica, convirtiendo a los estudiantes en co-investigadores de su propio proceso de aprendizaje”* (p. 92). En las sesiones poéticas y geográficas desarrolladas, los niños y las niñas compartieron experiencias, dibujos, versos y preguntas sobre el mundo, activando una dinámica de conocimiento compartido. En ese espacio, la poesía se convirtió en un lenguaje cotidiano y contemplativo.

A la luz de los aportes de Mario Kaplún (1998), esta metodología se inscribe en la tradición participativa y emancipadora latinoamericana, en la que el acto educativo no consiste en transferir contenidos, sino en dar voz a quienes históricamente han sido silenciados. Kaplún recuerda que *“la educación participativa no solo se trata de aprender colaborativamente, si no de darle voz a los sujetos, permitiendo que construyan activamente su propio conocimiento”* (p. 145). En la práctica, los poemas, los gestos y las palabras de las y los niños fueron comprendidos como formas de conocimiento, no como meras expresiones estéticas. Cada verso fue leído como una coordenada sensible en el mapa de las infancias.

Así, el paradigma interpretativo-crítico, la fenomenología y la sistematización de experiencias convergen en una apuesta epistemológica: Que agentes educativos

piensen la geografía desde la voz de las infancias, teniendo como camino, la poética que en estos años vive. Este marco reconoce que las niñas y niños no solo aprenden el espacio, sino que lo producen y lo transforman con su imaginación. De ahí que la investigación adopte un tono que oscila entre la reflexión y la poesía, entre la rigurosidad y el asombro, en coherencia con el espíritu de Mario Benedetti, quien nos recuerda en su poema *Defender la alegría*:

*Defender la alegría como una trinchera,
defenderla del escándalo y la rutina,
de la miseria y los miserables,
de las ausencias transitorias y las definitivas.*
(Benedetti, 1989, p. 24)

Defender la alegría, en este contexto, es también defender la palabra infantil, su derecho a nombrar, a construir y a imaginar el mundo. Este enfoque metodológico, por tanto, no solo busca describir las experiencias, sino honrar la potencia poética del conocer: aquella que brota de las luchas de las infancias, del juego y de las lenguas y lenguajes que enuncian territorialidades.

Funciones didácticas y Formato: Ficha Lectura–Acción–Pensamiento (FLAP)

El dispositivo metodológico central de esta investigación se presenta como una Ficha —un “Formato” breve y replicable— que articula tres movimientos pedagógicos: Lectura – Acción – Pensamiento (FLAP). Indica la necesidad de un soporte técnico que permita recoger, codificar y vincular las producciones infantiles (poemas, dibujos, nombres, recorridos) con categorías analíticas. La ficha FLAP funciona, entonces, como puente entre la experiencia sensible y la sistematización

epistemológica: asegura que el material afectivo no se pierda, sino que se convierta en evidencia para la reflexión pedagógica y geográfica.

En Lectura el grupo se aproxima a un estímulo —poema, audio, objeto o paisaje— para activar la escucha, la narración y la atención sensible. Esta fase prioriza la recepción corporal y afectiva, teniendo en cuenta que en la primera infancia las mediaciones artísticas deben “despertar el asombro y la curiosidad” y adaptarse a capacidades perceptivas tempranas (Idartes, *Voces del territorio*, 2019, p. 22). La lectura, por tanto, es lectura ampliada: incorpora voz, ritmo, tacto y movimiento.

En Acción se desbloquea la traducción creativa: dibujar un mapa con arena, nombrar una esquina del barrio, improvisar un verso o construir una maqueta colectiva. La acción es práctica performativa; sirve para externalizar las imágenes internas de la infancia y producir trazos (topónimos, gestos, composiciones) que serán recuperados por la ficha. El Programa Nidos documenta esta lógica en sus laboratorios: las prácticas artísticas “transforman la percepción del espacio” y operan como dispositivos de apropiación territorial (Idartes, *Enlazando mundos*, 2024, p. 198).

En Pensamiento confluyen sentido y categorización: agentes educativos y/o investigadoras leen las producciones infantiles, registran patrones (p. ej. *toponimia afectiva, paisaje de juego, memoria del agua*) y las relacionan con nociones geográficas (lugar, paisaje, territorio). Es la fase donde la poética infantil se vuelve insumo analítico y didáctico: el verso y el dibujo sirven para construir nociones escolares —pero desde lo vivido— y no desde la abstracción técnica.

Las funciones didácticas que argumentan el FLAP son tres: (1) organización de contenidos, que articula conceptos geográficos situados en el territorio de las y los

niños; (2) mediación poética, que legitima la poesía como forma de conocimiento y lenguaje de las infancias; y (3) evocación/sistematización, que traduce datos sensibles en categorías y materiales replicables para la enseñanza de la geografía. Estas funciones dialogan con líneas de política cultural y pedagógica: Maguaré y las guías ministeriales destacan que la poesía y la música en la primera infancia no son meros ornamentos, sino herramientas para “explorar la imaginación y los sentidos” (Ministerio de Cultura, Maguaré, Colección Derechos y orientaciones, 2016).

El registro FLAP incorpora tres bloques: descripción de la lectura (texto o estímulo), registro de la acción (evidencias: foto, poema, dibujo) e interpretación/ponderación (códigos iniciales y asociación con categorías teóricas). Esta estructura permite articular Geografía de las Infancias (las formas en que los niños producen espacio), Poética de la Infancia (la palabra como cartografía afectiva) y la Sistematización de experiencias (procedimiento para generar conocimiento situado). (Jara Holliday, 2018, p. 47).

En la práctica concreta —por ejemplo, en el Nido Montaña de Colores, barrio Manitas— Los FLAP posibilitaron que un poema dicho por niños y niñas, sobre la quebrada se convertía en insumo para orientar sobre el cuidado del agua; que un “Nido secreto” en una esquina, genere tanta afectividad en la topografía afectiva del aula; o que una montaña de colores que lleva el río hasta mi casa, derive en una propuesta didáctica sobre acuíferos locales con la comunidad y las artistas. El Programa Nidos reconoce que la documentación artístico-pedagógica “es un ejercicio político y estético” que visibiliza a la infancia y genera conocimiento sobre su mundo (Idartes, *Enlazando mundos*, 2024, p. 195). El FLAP sistematiza ese

ejercicio para la enseñanza de la geografía: convierte voces en categorías, juegos en conceptos y poemas en mapas.

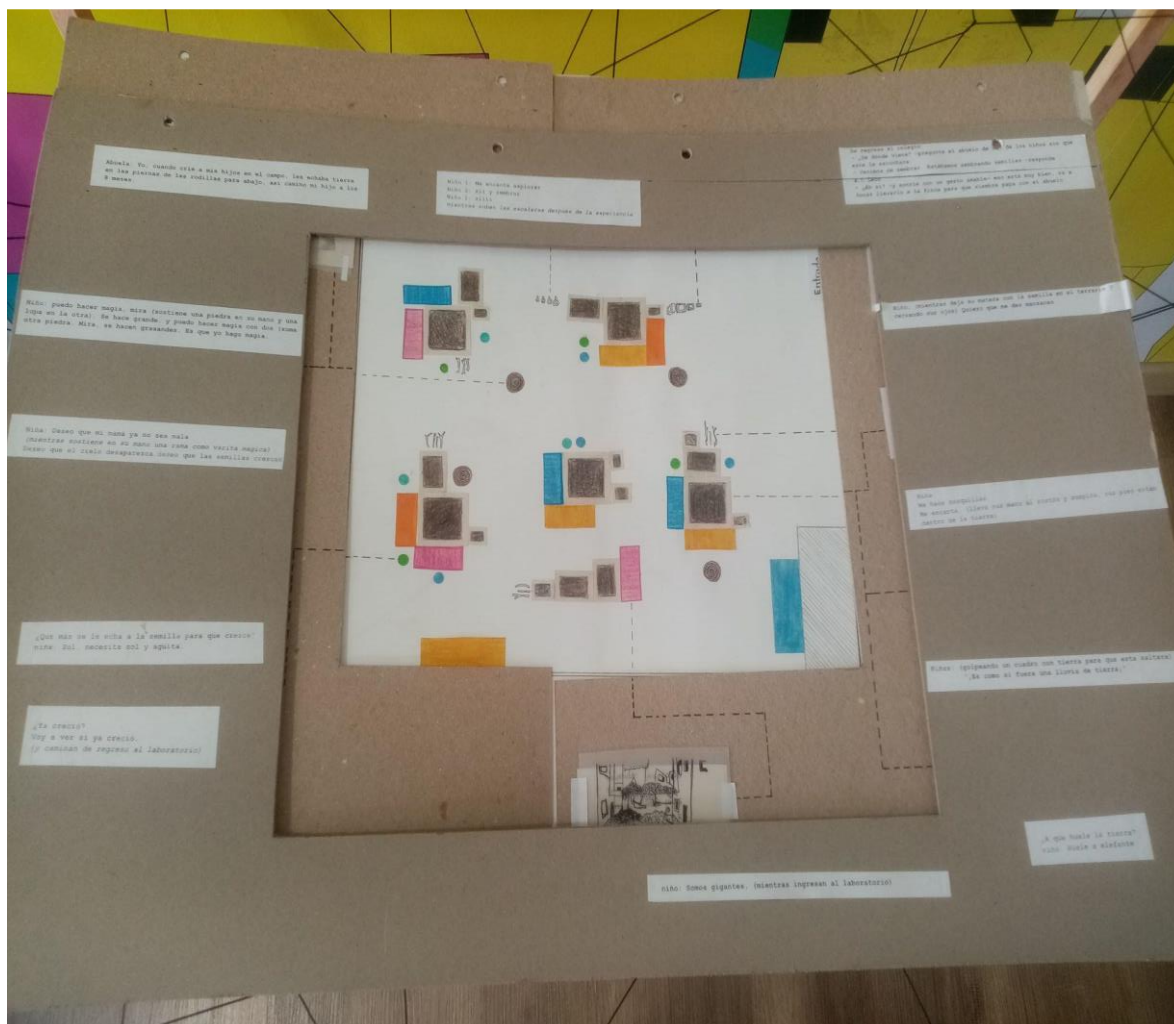


Figura 9. Muestra de construcción formato FLAP, creación propia (2023)

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información en esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, interpretativo–crítico, en el que las experiencias poéticas y territoriales de la infancia se comprendieron como fuentes de conocimiento sensible. Las técnicas utilizadas permitieron capturar la dimensión estética, emocional y geográfica de las prácticas desarrolladas en el Nido Montaña de Colores (programa *Nidos de Idartes*), en el barrio Manitas, localidad de Ciudad Bolívar. El proceso partió de la

observación participante, la creación artística y la sistematización narrativa, comprendiendo la investigación como un diálogo entre cuerpo, territorio y palabra (Barragán & Torres, 2017, p. 43).

FLAP (Ficha de Lectura–Acción–Pensamiento)

El FLAP se constituyó en el instrumento central de recolección y análisis. Cada ficha sintetizó la experiencia pedagógica mediante cuatro campos: lectura, acción, pensamiento y evidencias. En la lectura, se registraban los textos poéticos, relatos o estímulos sensoriales utilizados en la sesión; en la acción, se describían las actividades corporales, plásticas o espaciales desarrolladas por los y las niñas; en el pensamiento, se consignaban las interpretaciones, preguntas y expresiones verbales surgidas; y en las evidencias, se documentaban fotografías, poemas, dibujos y construcciones colectivas. Este formato permitió traducir los gestos, silencios y palabras de los niños en categorías analíticas, articulando la dimensión simbólica con la comprensión geográfica del territorio (Jara Holliday, 2018, p. 47).

1. Observación participante y diarios de campo

La observación participante fue la técnica principal de acompañamiento y registro. Como investigador participé activamente en las actividades junto a las y los niños, artistas comunitarias y familias, observando interacciones, gestos, miradas y silencios que revelaban modos de habitar el espacio. Los diarios de campo complementaron este proceso mediante descripciones narrativas de

cada sesión, impresiones sensoriales y reflexiones teóricas. Según Sandoval (2002), el diario de campo “es la memoria viva del investigador, donde el dato se vuelve experiencia y la experiencia, conocimiento” (p. 88).

2. Producciones poéticas y artísticas

Cada sesión del proceso pedagógico generó producciones colectivas que fueron consideradas como fuentes primarias. Entre ellas, poemas inspirados en *La cajita de fósforos* (Walsh, 1993), *Lacustre* (Perez, 2019) y *Fi al río* (Ortiz, 1939), además de dibujos, maquetas y representaciones espaciales. Estas producciones fueron digitalizadas, clasificadas y descritas en las fichas FLAP, permitiendo identificar categorías emergentes como *toponimias afectivas*, *relieves sensibles* y *paisajes emocionales*.

3. Registros audiovisuales y sonoros

La captura de registros audiovisuales y sonoros permitió documentar las experiencias desde una perspectiva multisensorial. Los sonidos del entorno, las voces de los niños y los movimientos corporales se conservaron bajo protocolos éticos de anonimización y consentimiento informado. Como plantea el equipo de Nidos (Idartes, 2023), el registro audiovisual “es una herramienta de memoria y reflexión que da cuenta del proceso de creación y del encuentro entre arte, territorio y comunidad” (p. 14).

4. Entrevistas abiertas a cuidadores y artistas

Para complementar la mirada infantil, se realizaron entrevistas abiertas con cuidadores y artistas del programa *NIDOS*, quienes compartieron su percepción sobre los cambios observados en los niños. Estas entrevistas sirvieron como

material de triangulación y validación interpretativa (Flick, 2007, p. 65). Como las conversaciones con el semillero de investigación *Raíces y Alas: Infancia, memoria y literatura*, de la Universidad Pedagógica Nacional, ayudando a tener una conversación con investigadores e investigadoras, sobre la mediación de lectura y la animación a la lectura. Mencionando, además, la entrega de trabajos del año 2023, hecho en la biblioteca Tunal, con familias, organizaciones sociales e investigadores, investigadoras de NIDOS e Idartes.

5. Sistematización y análisis

Cada registro fue procesado mediante codificación inductiva, donde las observaciones y producciones fueron agrupadas en categorías de análisis coherentes con el marco teórico. Esta sistematización permitió comprender cómo las infancias, a través de la poesía, construyen conocimiento geográfico y emocional de su territorio. En palabras de Mejía (2021), “la sistematización es un proceso de interpretación crítica que convierte la práctica en teoría viva” (p. 33).

En suma, las técnicas empleadas —FLAP, observación participante, diarios de campo, registros artísticos, audiovisuales y entrevistas colectivas— conformaron un entramado metodológico que permitió leer la geografía desde la voz de las infancias. Cada dibujo, palabra y silencio fue interpretado no como un dato aislado, sino como una forma de pensamiento que revela nuevas maneras de habitar el mundo.

Primera Parte: “La casa de los secretos”

- Lugar: Nido Montaña de Colores (CREA Manitas, Calle 70 Sur # 18M-87, Ciudad Bolívar)

- Fecha: 28/09/2023

FICHA FLAP — SESIÓN 1

- Título: La búsqueda del tesoro (*Nombre propuesto por quienes participaron*) /

“En una cajita de fósforos” - María Elena Walsh (lectura puente)

- Participantes: 10 niñas y niños (3–5 años), 6 cuidadoras, 2 cuidadores, 2 artistas NIDOS, 1 docente en formación.

- Duración: 90 minutos.

- Objetivo: Disponer la búsqueda poética como puerta de entrada a la lectura del espacio. Activar curiosidad, orientación espacial y lenguaje metafórico; construir micro-cartografías del aula, del patio y de la casa.

- Materiales / Dispositivo artístico: “Casa de los secretos” (rincones con cofres), cofres/“cajitas”, linternas, mapas pictográficos, pistas rítmicas, cubículos de madera, tornillos/arandelas colgantes, papel celofán.

Lectura (L): Guía de la lectura con el poema, hay dos libros en el recinto (María Elena Walsh — En una cajita de fósforos). Consigna de apertura: “encuentra y cuenta”. Se invita a repetir versos cortos y a susurrarlos al objeto que encuentren.

Acción (A): Circuito de pistas (mapas pictográficos: colores + flechas) para activar recorridos autónomos.

- Hallazgo de “tesoros” en cofres y colocación en “mapa del tesoro” individual.

- Registro rápido: cada hallazgo → imagen + palabra en la ronda final (palabra-tesoro).

Pensamiento (P): Cierre con ronda de palabras tesoro (Comunidad de Indagación) ; preguntas guía: “¿dónde vive tu tesoro?”, “¿por qué ese lugar es secreto?”. Registro de enunciados literales y metafóricos (transcripción breve).

- Evidencias: fotos (detalle de hallazgos), cartografías personales (dibujos), audio de la ronda, lista de léxico sensorial emergente.

- Códigos iniciales: curiosidad guiada; topónimos infantiles; orientación afectiva; metáfora-espacio; cartografía emergente; apropiación lúdica.

- Categorías provisionales:

a) Poética del lugar (nombrar = habitar).

b) Geografías sensibles (espacios percibidos y recorridos).

c) Andamios de cuidado (acompañamiento suavizado por cuidadores).

- Cita de campo:

“Mi tesoro vive detrás de la montaña-silla.” (Niño, 4 años)

“La linterna sabe por dónde va mi corazón.” (Niño, 4 años)

“Encontré un brillo y se escondió en mi mano.” (Niño, 4 años)

“El papel rojo hace que el mundo huela a fresa.” (Niño, 4 años)

“Yo guardé el sol en mi caja, pero se me escapó por un huequito.” (Niño, 4 años)

- Apuntes teóricos breves: NIDOS enfatiza la creación de ambientes poéticos

con infancias (Idartes–Nidos, Arte en primera infancia, 2019, pp. 46–50). La sistematización requiere reconstruir sentidos vividos (Jara Holliday, 2018/2019).

FICHA FLAP — SESIÓN 2

- Título: Transversalidad escolar: docentes y cartografías compartidas
- Participantes: 15 docentes del Colegio Fanny Mickey, 2 artistas NIDOS, 1 docente en formación.
- Duración: 90 minutos.
- Objetivo: Compartir la experiencia con docentes para problematizar diseños de aula y reconocer microtoponimias emergentes; producir estrategias de continuidad pedagógica.
- Materiales / Dispositivo: Mapas colectivos a escala (pliego grande), cajas de materiales, registros de la sesión anterior.
- **Lectura (L):** Breve rememoración del poema y exposición de resultados de la Sesión 1 (cartografías infantiles).
- **Acción (A):** Taller docente: construir una cartografía grande del aula/entorno que incluya los topónimos infantiles (montaña-silla, cueva brillante, nido secreto). Los docentes diseñan actividades de seguimiento (listado y fichas de actividades para replicar).

- **Pensamiento (P):** Puesta en común: ¿cómo integrar estas toponimias en planificación curricular? Documento coproducido: “Guía rápida: continuidad de la casa de los secretos”.

- Evidencias: cartografía colectiva, Vídeos docentes, notas de reflexión.

- Códigos iniciales: traducción pedagógica; continuidad curricular; validación adulta de toponimias.

- Categorías provisionales:

a) Mediación docente como puente entre juego y currículo.

b) Formalización de toponimias afectivas.

Registro testimonial docente: “Pintar y nombrar nos permite mirar otra vez el aula” (docente primaria, colegio Fanny Mickey).

“En las aulas tenemos equipamientos, pero aún existen brechas sociales grandísimas” (docente primaria, colegio Fanny Mickey).

FICHA FLAP — SESIÓN 3

- Título: Sistematización y devolución: familias, artistas e investigadoras

- Participantes: 2 artistas NIDOS, 1 investigador NIDOS, 1 docente en formación. (Sesión de análisis/registro).

- Duración: 90 minutos.

- Objetivo: Sistematizar hallazgos, codificar evidencias en la ficha FLAP, preparar devolución breve a familias; construir interpretaciones provisionales.

- Materiales / Dispositivo: Fichas FLAP impresas, audios transcritos, cartografías, fotografías.

- **Lectura (L):** Revisión colectiva de los registros (audios y mapas). Lectura compartida de extractos del poema para conectar hallazgos con lenguaje poético.

- **Acción (A):** Codificación colectiva: vincular fragmentos empíricos (citas de campo, dibujos) con códigos y categorías; elaboración de 3 fichas FLAP definitivas (archivo de investigación).

Pensamiento (P): Producción de interpretaciones: identificación de patrones (p. ej. «toponimia afectiva» recurrente; «andariveles de autonomía»). Decisión sobre evidencia a presentar en devolución.

- Evidencias: 3 fichas FLAP completas, transcripciones con códigos, plan de devolución comunitaria.

- Códigos iniciales: sistematización; validación comunitaria; eco-pedagógico.

- Categorías finales provisionales:

- Poética del lugar (nombrar = habitar).

- Geografías sensibles (espacio percibido y recorrido).

- Andamios de cuidado (rol acompasado del adulto).

- **TRIANGULACIÓN (PARTE 1)**

Registros empíricos: cartografías infantiles, audios (rondas de palabras), fotografías de dispositivos.

Testimonios: cuidadores, docentes y artistas (anclaje cualitativo).

Sustento teórico: Idartes–NIDOS (2019, pp. 46–50); Jara Holliday (2018/2019) sobre sistematización.

Convergencia interpretativa: Los hallazgos muestran que la poesía funciona como catalizador para la creación de toponimias afectivas y rutas personales: nombrar conduce a apropiarse; el adulto acompaña (andamiaje suave) en vez de dirigir; la cartografía niños→docentes posibilita continuidad curricular.

Segunda parte: “Lluvia de brillitos”

- Lugar: Nido Montaña de Colores.

- Participantes: 20 niñas y niños (3–5), 7 cuidadoras, 3 cuidadores, 2 artistas NIDOS, 1 docente, 1 investigador.

- Objetivo didáctico: Vivenciar ciclo del agua y percepción de lluvia como experiencia estética-corporal y de cuidado del agua (sensibilización ambiental).

- Dispositivo artístico: Sábana-nube (tela blanca amplia) + sonoridades de lluvia (semillas, agua en cuencos) + luz tenue.

LECTURA

- Al batir la sábana: Correspondencia entre movimiento-ritmo y “llover” (onomatopeyas, *shi-shi*, *plin*).

- Atención grupal sostenida; emergen palabras-agua: “charquito canción”, “río que baila”.
- Cuidadores relatan lluvias del barrio (memorias pluviales locales).

ACCIÓN

- Tres momentos: *invocar la nube* (respiración – golpe de tela), *llover* (batida colectiva), *escuchar* (goteo en cuencos).
- Cierre: poema coral (versos cortos dictados por niños) sobre “cuidar el agua”.

PENSAMIENTO

- Códigos iniciales: *sensorialidad hídrica, cuerpo-clima, ritmo compartido, memoria del agua, cuidado-territorio, palabra-sonido*.
- Categorías provisionales: a) Experiencia atmosférica (el clima sentido), b) Educación del cuidado (ética del agua), c) Lenguaje onomatopéyico (poética sonora).
- Cita de campo (niño, 5 años): “Cuando llueve en la sábana, mi casa canta”.

“Mi mamá me ayuda a buscar el secreto que se esconde debajo del árbol de cartón.” (Niña, 5 años)

“Esa es mi huella, pero ahora vive en el papel.” (Niño, 4 años)

“Yo tengo un mapa que canta cuando lo soplo.” (Niña, 5 años)

“Mi profe pintó el río, pero el río no se deja atrapar.” (Niña, 4 años)

“Mi casa es una caja que tiene una puerta de palabras.” (Niña, 4 años)

- Huella literaria: la poesía infantil enseña a “ver y sentir” lo cotidiano (Walsh valora la transfiguración de lo ordinario por la imaginación).
- Respaldo NIDOS: la construcción de ambientes y tiempos poéticos que vinculan materia, cuerpo y territorio (Idartes–Nidos, 2019, caps. conceptuales).

Evidencias

- 1 poema coral (6 versos).
- 5 dibujos de gotas/charcos/casas bajo lluvia.
- Fotos, ideos y audios (batida de sábana, cuencos sonoros).

Ética

- Cuidado de superficies; higiene con agua; consentimiento audiovisual.

Tercera parte: “Montaña de colores” – Acuífero de Quiba

Lugar: Laboratorio Artístico *Montaña de Colores*, CREA Manitas, Ciudad Bolívar.

Fecha: Octubre 2023

Participantes: 19 niñas y niños (4–6 años), 14 cuidadores, 2 artistas NIDOS, 1 docente, 1 investigador.

Propósito

Conectar la geografía local —el acuífero de Quiba y los cerros de Ciudad Bolívar— con la poética material del territorio, utilizando arenas, hilos, piedras y semillas para construir relatos-mapa donde los niños reconocen su barrio como paisaje afectivo y cuerpo vivo.

La experiencia buscó resignificar el aprendizaje geográfico desde la sensibilidad, el juego y la memoria, siguiendo el enfoque del FLAP (Lectura–Acción–Pensamiento) y los lineamientos de NIDOS–Idartes (2019), donde el arte se asume como práctica de conocimiento territorial.

Lectura

El laboratorio inició con un breve diálogo poético:

“¿Dónde nace el agua que canta en tu barrio?”

En el suelo, sobre cajas de arena teñida, los niños comenzaron a trazar ríos con hilos azules, montañas con piedras y árboles con semillas. El poema “**Agua**” de Aurelio Arturo acompañó el momento:

“Agua que cantas bajo los puentes,
agua que duermes entre las piedras,
agua que vas buscando el cielo en la hondura de la tierra” (Arturo, 1963, p. 22).

Las niñas y los niños respondían con imágenes propias:

- “El agua camina como mi mamá cuando lleva la olla.”
- “Mi río baja por la arena y no se pierde.”
- “La montaña tiene corazón y late despacito.”

Cada palabra se transformaba en toponimia afectiva: *la montaña-abuela, el ojo de agua, el río camino a mi casa.*

Los cuidadores, a su vez, contaban historias de los antiguos nacederos de Quiba: paseos, baldes compartidos, lluvias sobre los techos de zinc.

El aula se convirtió en territorio y la arena, en memoria del agua.

Acción

El proceso creativo se dividió en tres momentos:

1. **Modelar la montaña:** capas de arena de colores simulaban los estratos del suelo, guiando conversaciones sobre profundidad, tiempo y cuidado.
2. **Narrar el agua:** los niños grabaron relatos breves iniciados con “Mi montaña tiene...”, mientras acompañaban sus palabras con gestos y sonidos del agua.
3. **Tejer el mapa colectivo:** sobre una tela amplia, los hilos y las piedras formaron ríos, caminos y casas. Las voces infantiles fueron integradas en una proyección sonora mientras la comunidad recorría el mural.

Durante la actividad, se leyó el poema “Canción del agua” de Gabriela Mistral:

“El agua canta en la piedra,
el agua ríe en la fuente,
el agua susurra y corre,
como si fuera la gente” (Mistral, 1945, p. 41).

El verso de Mistral provocó un eco coral:

“¡El agua somos todos!” —gritaron tres niños mientras soplaban burbujas sobre la maqueta.

Pensamiento

Códigos iniciales: relieve sentido, hidrografía íntima, toponimia afectiva, memoria territorial, poética material, cartografía comunitaria.

Categorías emergentes:

- a) Geografía poética: materia y metáfora se entrelazan; el paisaje no se enseña, se siente.
- b) Apropiación territorial: el barrio como extensión del cuerpo.
- c) Memoria intergeneracional: el relato de los cuidadores refunda los lugares.

Interpretación FLAP:

El acto de modelar la arena se transformó en una experiencia de apropiación del territorio: los niños narran con la materia, los cuidadores reactivan sus memorias, los artistas median desde la sensibilidad. Así se produce conocimiento geográfico situado (Jara Holliday, 2019), donde el aprendizaje surge del diálogo entre experiencia, emoción y palabra.

El poema “Morada al sur” (Arturo, 1963) fue clave para comprender la idea de *territorio como identidad*:

“Un país azul y alto donde viví,
y era la infancia como un rumor de alas” (p. 17).

En este verso, la geografía se funde con la memoria; el sur no es coordenada, es pertenencia. En los niños del barrio Manitas, ese “país azul” se actualiza en el mural de arena: el agua vuelve a ser maestra, y el suelo, un libro abierto.

Citas de campo

- “Mi río baja por la arena y no se pierde.”
- “La montaña tiene un ojo que mira al cielo.”
- “El agua se esconde debajo de las piedras para dormir.”
- “Yo tengo una piedra que brilla cuando la moja la lluvia.”
- “Mi mapa tiene camino para las hormigas.”

Triangulación teórica y poética

- Vygotsky (1995): la imaginación infantil combina lo vivido y lo soñado, generando síntesis simbólicas del entorno.
- Jara Holliday (2019): la sistematización es reconstrucción de sentido desde la experiencia vivida.
- NIDOS–Idartes (2019): los ambientes poéticos vinculan arte, materia y territorio.
- Mistral (1945) y Aurelio Arturo (1963): la poesía como pedagogía del paisaje, donde la palabra deviene naturaleza.
- Andruetto (2005): la voz infantil resignifica el mundo mediante la metáfora.

Evidencias

- Maquetas colectivas (relieve y ríos).
- Mural-mapa del Acuífero de Quiba.
- Audios de relatos “Mi montaña tiene...”.
- Fotografías (sin identificación facial).
- Registro audiovisual del proceso.

Ética y devolución comunitaria

No se registraron rostros sin autorización. Se garantizó el uso académico de materiales audiovisuales bajo consentimiento verbal y devolución simbólica a la comunidad mediante una exposición pública en el CREA Manitas.

El proyecto reafirma la ética del cuidado como estética de la relación: **Enseñar geografía con poesía es enseñar a mirar con ternura.**

Categorías de análisis y proceso de interpretación

El análisis de las experiencias desarrolladas en el Nido Montaña de Colores, en el barrio Manitas (Ciudad Bolívar), partió de una lectura sensible de los registros producidos por niños, familias y artistas. Se adoptó un enfoque inductivo y hermenéutico, en el que las categorías emergieron del diálogo entre la palabra poética y la experiencia vivida, siguiendo la premisa de Glaser y Strauss (1967): “la teoría no se impone a los datos, sino que brota de ellos como una forma de comprensión situada” (p. 34). En este sentido, la interpretación no se limitó a describir los fenómenos, sino que buscó comprender cómo la infancia *piensa, habita y siente el espacio* desde la creación poética.

El proceso de análisis se articuló mediante la matriz FLAP (Ficha de Lectura–Acción–Pensamiento), instrumento que permitió transformar la experiencia empírica en reflexión teórica. En la fase de *lectura*, los niños se acercaron al poema y al territorio desde la curiosidad; en la de *acción*, convirtieron la palabra en gesto, color

o movimiento; y en la de *pensamiento*, sus voces fueron traducidas en categorías interpretativas. Así, el FLAP funcionó como puente entre el campo y la teoría, permitiendo leer la geografía no solo como ciencia de la descripción del espacio, sino como un arte del habitar sensible (Jara Holliday, 2018, p. 47).

De este proceso emergieron cuatro categorías centrales. La primera, Geografía Poética, se refiere al modo en que la poesía permite resignificar los territorios a partir de la imaginación. Como plantea Massey (2005), el espacio “está siempre en construcción, hecho de historias entrelazadas” (p. 9), y los poemas de las y los niños dieron forma a esas tramas invisibles que vinculan cuerpo, emoción y lugar. La segunda, Geografía de las Infancias, reconoce a los y las niñas como productoras de conocimiento territorial. En diálogo con Tonucci (1996), quien señala que la niña y el niño es “un ciudadano que tiene derecho a mirar y transformar su ciudad” (p. 19), esta categoría visibiliza las formas en que las infancias habitan y reinterpretan el barrio, los parques o las montañas de su entorno.

La tercera categoría, Poética de la Infancia, emerge de la capacidad de los niños para transformar la experiencia en metáfora. En los versos inspirados por *La cajita de fósforos* (Walsh, 1993) o *Fui al río* (Ortiz, 1945), los espacios cotidianos —una calle, una piedra, una gota de lluvia— se transforman en universos afectivos. Como sostiene Larrosa (2003), “la infancia no se define por la edad, sino por la potencia de asombro que reencanta el mundo” (p. 27).

Finalmente, la categoría de Sistematización de experiencias constituye el horizonte metodológico que unifica las anteriores. No se trata solo de recopilar evidencias, sino de devolverles sentido en un proceso de memoria pedagógica. En palabras de

Barragán y Torres (2017), la sistematización “reconstruye la práctica como conocimiento colectivo, reconociendo en ella las huellas de transformación” (p. 43).

A partir de la triangulación entre el FLAP, los diarios de campo y las producciones artísticas, se identificaron patrones de sentido que revelan una geografía encarnada, donde el aprendizaje se vuelve experiencia y la palabra, territorio. La interpretación final integra las voces de niños, familias y artistas en una constelación de significados que permiten comprender el lugar no como mapa, sino como emoción compartida: una geografía del sentir que desafía la rigidez del método y abraza la vitalidad del poema.

Consideraciones éticas

Toda investigación que involucra a las infancias demanda una ética del cuidado y de la escucha. En este estudio, las consideraciones éticas se conciben no solo como un requisito metodológico, sino como una postura política y pedagógica frente al conocimiento. Desde el paradigma interpretativo–crítico, la ética no se limita a la protección formal de los participantes, sino que implica reconocer las voces infantiles como portadoras de saber, no como objetos de observación. Siguiendo a Trilla (2001), investigar con niñas y niños “significa escucharlos en sus propios lenguajes, reconocer su palabra como experiencia y no como representación” (p. 64).

Por ello, el proceso ético se centró en tres principios: el consentimiento informado, el anonimato y confidencialidad, y el cuidado narrativo. Antes del inicio de las sesiones, las familias participantes —provenientes de la Manzana del Cuidado, el colegio distrital Fanny Mickey y las células comunitarias del barrio Manitas—

recibieron una explicación detallada sobre los propósitos del estudio, el uso de registros y las estrategias de resguardo de la identidad. Se obtuvieron consentimientos respetando la voluntad de participar o retirarse libremente, en concordancia con la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia de Colombia).

El principio de anonimato se garantizó mediante la asignación de seudónimos y la eliminación de datos personales en todos los registros escritos, poéticos y audiovisuales. Las voces grabadas y las imágenes fueron almacenadas bajo protocolos de confidencialidad en el archivo institucional del programa NIDOS de Idartes, conforme a la política de protección de datos personales de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Decreto 1377 de 2013). Ninguna producción fue difundida sin autorización expresa de los cuidadores.

No obstante, la ética de este proyecto trasciende el anonimato formal. Implica una práctica de cuidado epistémico, donde las narrativas de las y los niños no son traducidas desde la mirada adulta, sino acompañadas en su propia expresividad. La escritura poética y los registros del FLAP (Lectura–Acción–Pensamiento) fueron tratados como huellas de subjetividad, no como objetos de análisis descontextualizados. En palabras de Vygotsky (2004), “la imaginación del niño debe ser cuidada como una semilla, no diseccionada como un experimento” (p. 23).

Asimismo, se procuró mantener una ética relacional (Gergen, 2009) entre los investigadores/as, artistas formadoras y familias, reconociendo que el conocimiento se produce colectivamente. Las decisiones metodológicas —como qué poemas leer, qué lugares recorrer o qué materiales usar— fueron dialogadas con las artistas y las y los cuidadores, en coherencia con el enfoque participativo del programa NIDOS de

Idartes (NIDOS, 2023). Esta participación comunitaria garantizó que el proceso investigativo fuera una experiencia compartida de aprendizaje, más que una recolección de datos.

El cuidado narrativo también se extendió a la escritura académica. Los poemas, dibujos y relatos incluidos en esta tesis fueron citados con respeto, manteniendo su estructura original y evitando interpretaciones que distorsionen la intención de los niños. Cada palabra conserva su textura, su ritmo, su geografía. Como recordaría Benjamin (1999), “narrar es conservar la chispa del acontecimiento en el relato” (p. 91); y esa chispa, en el caso de las infancias, exige una ética de la ternura y del asombro.

En síntesis, las consideraciones éticas de este proyecto no se limitan a un protocolo, sino que configuran una postura ontológica: investigar con las infancias significa abrir un espacio para que sus voces se escuchen, para que su imaginación no sea domesticada y su palabra no sea reducida a evidencia. Cada gesto, cada poema y cada silencio son tratados aquí como formas de conocimiento que merecen respeto, cuidado y dignidad.

Validación y confiabilidad

La solidez de este proceso investigativo no radica en la búsqueda de verdades universales, sino en la coherencia entre la experiencia, la interpretación y el territorio. En lugar de una validación estadística, la confiabilidad se fundamenta en la triangulación de fuentes, voces y registros, bajo una perspectiva interpretativa–crítica que privilegia la construcción colectiva del conocimiento (Denzin & Lincoln, 2018).

En primer lugar, se llevó a cabo una triangulación metodológica entre tres tipos de registros: los registros poéticos (poemas, dibujos, relatos), los registros de observación y diarios de campo de las artistas y docentes, y los registros sonoros y audiovisuales obtenidos en las sesiones del programa NIDOS en el Nido *Montaña de Colores*, en el barrio Manitas. Este cruce de materiales permitió contrastar percepciones, discursos y emociones, garantizando una lectura múltiple de las experiencias.

La segunda forma de validación fue la interpretación colectiva. Cada sesión del FLAP (Lectura–Acción–Pensamiento) concluía con un espacio de diálogo entre niñas, niños, artistas y cuidadores. En esas conversaciones, las niñas y los niños volvían sobre sus creaciones, explicaban lo que habían sentido y ofrecían nuevos sentidos al proceso. Como señala Freire (1994), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 78). Este principio se tradujo metodológicamente en la construcción compartida de significados, donde los investigadores se convirtieron en mediadores, no en intérpretes dominantes.

Una tercera estrategia de validación consistió en la devolución comunitaria de los resultados, realizada en la galería durante la *I Bienal de Arte en Primera Infancia (Biblioteca El Tunal, 2023)*. Allí, las producciones artísticas —poemas, maquetas, murales— fueron exhibidas y reinterpretadas por las familias y agentes educativos. Este espacio sirvió no solo para compartir resultados, sino para contrastar las interpretaciones del equipo investigador con las lecturas de los propios participantes, reafirmando la validez social de las categorías emergentes.

La confiabilidad se aseguró a través de una documentación sistemática del proceso: fichas FLAP, matrices de codificación, notas de campo, bitácoras, poemarios y resguardo de los archivos audiovisuales en el repositorio de Idartes. Como sugiere Flick (2018), la credibilidad en investigación cualitativa no depende de la repetición de datos, sino de la densidad interpretativa y la trazabilidad del sentido (p. 97). En esta investigación, cada fragmento poético, cada gesto, cada palabra infantil conserva su huella original, respetando la textura emocional de la experiencia.

Limitaciones y alcances

Como toda experiencia situada, esta investigación encuentra sus límites en la escala y el contexto. Su desarrollo en el Nido *Montaña de Colores*, del barrio Manitas (Ciudad Bolívar), le otorga una validez local y territorial, vinculada a las particularidades sociales, geográficas y culturales de una comunidad en transformación. Los hallazgos no pretenden generalizarse, sino abrir preguntas sobre las formas en que la infancia habita el territorio urbano desde el arte y la palabra.

Una limitación metodológica fue el tiempo reducido de intervención —tres experiencias (nueve sesiones) FLAP a lo largo de tres meses—, lo que impidió observar procesos de largo plazo y durabilidad. Sin embargo, esta brevedad se compensó con la intensidad de las interacciones, el registro y la posterior sistematización. Otro límite estuvo en la capacidad de registro audiovisual, pues el uso de cámaras debía respetar la privacidad y consentimiento de las familias. Esto llevó a privilegiar el registro poético y el testimonio oral como fuentes principales.

En cuanto al alcance, el estudio ofrece aportaciones sustantivas a la geografía de las infancias y la pedagogía poética latinoamericana. En el plano académico, fortalece la comprensión de la geografía como experiencia sensible y del arte como mediación epistemológica. En el plano institucional, puede contribuir al diseño de políticas públicas en educación artística y educación inicial, particularmente aquellas impulsadas por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

La investigación reafirma el valor de las geografías críticas y afectivas: la infancia no solo aprende geografía, sino que la produce, la canta, la dibuja. En ese sentido, los resultados sugieren que la enseñanza de la geografía puede transformarse en una práctica de emancipación simbólica, donde niños y niñas trazan sus propios mapas del mundo. Como plantea Milton Santos (2000), “cada sujeto crea su propio espacio en el acto de vivirlo, y ese acto es, a la vez, conocimiento y resistencia” (p. 44).

Así, el proyecto deja abierta una ruta: seguir explorando la Geografía desde la ternura, la poesía y la crítica, fortaleciendo procesos educativos que integren arte, cuidado y justicia espacial. Su alcance no está en las cifras, sino en la posibilidad de imaginar —desde la infancia— otros modos de habitar la ciudad.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de grado permitió comprender que enseñar geografía a la infancia no consiste en trazar mapas, sino en abrir mundos posibles. La experiencia desarrollada en el barrio *Manitas* de Ciudad Bolívar, junto a niños, niñas, cuidadores, cuidadoras artistas y docentes, demostró que la palabra poética es también un modo de habitar el territorio, una forma de nombrar lo que se ama, de reconocer lo que se resiste y de imaginar lo que aún no existe.

La metodología FLAP (Lectura–Acción–Pensamiento), implementada en los laboratorios del programa NIDOS–Idartes, permitió traducir la experiencia sensible en conocimiento geográfico. Cada sesión, cada juego, cada verso fue un modo de observar cómo las y los niños cartografían su entorno desde el asombro, produciendo una geografía afectiva que se nutre de metáforas, ritmos y silencios.

En este sentido, el proyecto reafirma la pertinencia de una geografía poética y situada, donde el saber emerge del diálogo entre cuerpo, palabra, territorio y desde las infancias.

La primera experiencia, “*La casa de los secretos*”, reveló que la curiosidad es el primer gesto del pensamiento geográfico. En los rincones del aula, las y los niños descubrieron microterritorios con nombre propio: *la montaña-silla*, *la cueva brillante*, *el nido secreto*. Allí, la metáfora operó como brújula: nombrar fue habitar, imaginar fue orientarse.

Desde el juego simbólico y la palabra poética, emergieron cartografías sensibles que invitan a pensar la enseñanza de la geografía no como descripción del espacio, sino como experiencia de relación.

En la segunda experiencia, “*Lluvia de brillitos*”, el cuerpo se volvió paisaje.

La lluvia se hizo danza, sonido, respiración colectiva. A través del ritmo, la onomatopeya y el cuidado compartido, las infancias enseñaron que el clima también se siente. Las y los niños aprendieron a escuchar el agua no como fenómeno físico, sino como compañera del barrio, como voz que narra memorias. Se descubrió así la posibilidad de una educación del cuidado que nace de la emoción, del juego y del arte, más que del discurso moralizante.

La tercera experiencia, “*Montaña de Colores*”, tejió el horizonte de sentido del proyecto. El Acuífero de Quiba, los cerros y las arenas coloreadas fueron símbolos

de un territorio vivo que late bajo los pies de las infancias.

las niñas, niños, cuidadoras y cuidadores recrearon el paisaje desde la materia — arena, hilo, piedra, voz— y elaboraron una memoria territorial que vincula generaciones.

La geografía poética emergió aquí como modo de recordar y resistir, una forma de afirmar la pertenencia en medio de la precariedad. En sus palabras, “mi río baja por la arena y no se pierde”, se condensa la idea de que el conocimiento geográfico es también un acto de esperanza.

Metodológicamente, el proyecto demostró que la sistematización de experiencias poéticas permite generar conocimiento pedagógico situado. El registro cualitativo, las narrativas orales y las producciones artísticas se articularon en un proceso reflexivo que va más allá del informe: cada poema, dibujo o gesto fue tratado como dato sensible, como huella de pensamiento.

Esto reafirma la tesis de Jara Holliday (2019) sobre la sistematización como acto político de reconstrucción de sentidos, y la idea de Vygotsky (1995) de que la imaginación infantil no es fuga de la realidad, sino su expansión simbólica.

Pedagógicamente, el proyecto propone una didáctica geográfica basada en la poética de la experiencia. Enseñar geografía desde la infancia no es “enseñar sobre la tierra”, sino enseñar con la tierra, desde sus texturas, sus sonidos, sus memorias. El paisaje deja de ser un fondo estático y se vuelve interlocutor; las y los docentes dejan de ser transmisores y se convierten en acompañantes de exploraciones; la y el niño deja de ser receptor y se asume como cartógrafo sensible de su mundo.

Ética y políticamente, este trabajo reafirma que investigar con las infancias es un acto de cuidado y de escucha. No se trata de representarlas, sino de crear con ellas

las condiciones para que sus voces sean escuchadas sin ser traducidas.

El barrio Manitas, con sus montañas, sus grietas y sus lluvias, se transformó en una gran aula viva donde el conocimiento se teje con afecto, poesía y comunidad.

Finalmente, la geografía poética que aquí se propuso no busca reemplazar los mapas escolares, sino abrir nuevas cartografías del alma y del territorio.

Las infancias, con su mirada inaugural, devuelve a la geografía su carácter originario: el de un saber que brota del suelo, de las palabras y de la vida cotidiana.

Así, este proyecto no cierra un camino, sino que lo abre: hacia una pedagogía poética que siga sembrando preguntas, caminando despacio, y reconociendo —en cada gesto de los niños y niñas de Ciudad Bolívar— que el conocimiento más profundo es el que se construye con amor.

Tabla 3: Triangulación de categorías

Categoría	Subcategoría	Fragmento Poético o de Campo	Interpretación
Geografía poética	Casa / Cuerpo / Lugar	<i>“La casa soy yo porque tengo cosas adentro”</i>	El espacio como extensión del yo, relación simbólica entre cuerpo y territorio.

Poética de la infancia	Agua / Juego / Asombro	<i>“La sábana era el cielo y yo lo hice llover”</i>	La imaginación como forma de pensamiento espacial.
Geografía de las infancias	Tierra / Montaña / Memoria	<i>“La montaña guarda el agua porque es sabia”</i>	La infancia como agente que resignifica el territorio y lo dota de afecto.
Sistematización de experiencias	Comunidad / Diálogo / Transformación	<i>“Cuando hablamos, la montaña se pintó sola”</i>	El conocimiento como construcción colectiva.

ANEXOS

Anexo 1. Síntesis de la Justificación

1. Esta investigación se encuentra justificada desde cuatro planos principales:

- **Educativo y disciplinar:** Articular investigación, práctica escolar y renovación de la geografía crítica en la primera infancia.

- **Político**, al incidir en políticas y prácticas desde una perspectiva que reconoce a la infancia como sujeto epistémico.
- **Poético**, al legitimar la poesía como mediación crítica y forma de conocimiento.
- **Epistemológico**, al reconocer las experiencias de infancia como base para producir saber, memoria y subjetividad, en diálogo con Larrosa, Kohan, Walsh, Reyes, Medina, Pantevis y Cárdenas Palermo

Anexo 2. Mini Antología poética Geográfica infantil

Nº	Autor	Título	Fragmento / verso	Fenómeno geográfico	Fuente
1	Gabriela Mistral	<i>Ternura</i>	“para que nunca olvides el viento de tu cerro”	Montaña, viento	Mistral (1945)
2	María Elena Walsh	<i>La cajita de fósforos</i>	“Un rayo de sol, por ejemplo”	Luz, microespacio	Walsh (1964/2019)
3	Aurelio Arturo	<i>Morada al sur</i>	“Un país azul y alto donde viví”	Orientación sur, paisaje	Arturo (1963)

4	Carlos Ildemar Reyes	<i>Lacustre</i>	“El lago es un niño dormido”	Agua, lago	Reyes (2012)
5	Pablo Neruda	<i>Oda al mar</i>	“Necesito del mar porque me enseña”	Mar	Neruda (1954)
6	José Martí	<i>Versos sencillos</i>	“Yo vengo de todas partes / y hacia todas partes voy”	Viaje, espacio	Martí (1891)
7	Octavio Paz	<i>Piedra de sol</i>	“un río que avanza y retrocede”	Río, tiempo	Paz (1957)
8	Gabriela Mistral	<i>Piececitos</i>	“Piececitos de niño / azulosos de frío”	Tierra, camino	Mistral (1924)
9	Federico García Lorca	<i>Baladilla de los tres ríos</i>	“El río Guadalquivir va	Ríos, paisaje	Lorca (1929)

			entre naranjos y olivos”		
10	José Watanabe	<i>La piedra del río</i>	“cuando acercaste al árbol reseco un fosforito trivial...”	Agua, fuego	Watanabe (2000)
11	Yolanda Reyes	<i>Caperucita Roja y la tienda de palabras</i>	“palabras como puentes”	Lenguaje-territorio	Reyes (2009)
12	Jairo Aníbal Niño	<i>Rastro de jaguar</i>	“Los niños dibujan el mundo con crayolas”	Cartografía simbólica	Niño (1990)
13	Esmeralda Torres	<i>Poemas de la casa y el río</i>	“la casa se mece al borde del río”	Casa-río	Torres (2020)
14	Julia de Burgos	<i>Río Grande de Loíza</i>	“Río Grande de Loíza... ¡mi manantial, mi río, mi mar!”	Río, identidad	Burgos (1938)

15	Piedad Bonnett	<i>Lo que no tiene nombre</i>	“La ciudad se deshace en agua”	Ciudad, agua	Bonnett (2013)
16	Alfonsina Storni	<i>El mar</i>	“Voy hacia ti, mar inmenso”	Mar	Storni (1920)
17	Jorge Teillier	<i>Poema de las pequeñas cosas</i>	“Una calle donde todos los niños juegan”	Calle, ciudad	Teillier (1965)
18	Eduardo Carranza	<i>Elegía del río Bogotá</i>	“Río de mí mismo, río de mi infancia”	Río Bogotá	Carranza (1945)
19	Miguel Hernández	<i>El niño yuntero</i>	“como el agua que fluye de la tierra”	Agua, tierra	Hernández (1937)
20	León de Greiff	<i>Balada</i>	“camino que huelen a montaña”	Montañas, caminos	De Greiff (1935)

21	Antonio Machado	<i>Campos de Castilla</i>	“Estos días azules y este sol de la infancia”	Campo, sol	Machado (1912)
22	Jaime Sabines	<i>Los amorosos</i>	“los amorosos se van hacia el mar como un río”	Mar, río	Sabines (1950)
23	Claribel Alegria	<i>Cenizas de Izalco</i>	“Los volcanes nos miraban”	Volcanes	Alegria (1966)
24	Ernesto Cardenal	<i>Salmos</i>	“El lago de Nicaragua brilla como un espejo”	Lago, Nicaragua	Cardenal (1964)
25	Andrés Eloy Blanco	<i>Píntame angelitos negros</i>	“Píntame un paisaje con cielos”	Cielos, paisaje	Blanco (1940)
26	Vicente Huidobro	<i>Altazor</i>	“Cae al río el relámpago”	Relámpago, río	Huidobro (1931)
27	Gonzalo Rojas	<i>El sol y la muerte</i>	“El sol es una piedra en el mar”	Sol, mar	Rojas (1985)

28	Nicolás Guillén	<i>Balada de los dos abuelos</i>	“un río de sangre junto a otro río”	Río, memoria	Guillén (1934)
29	Ida Vitale	<i>La luz de esta memoria</i>	“El viento recorre la casa”	Viento, casa	Vitale (1959)
30	Raúl Zurita	<i>Purgatorio</i>	“La cordillera es un sueño tallado en piedra”	Cordillera	Zurita (1979)

Anexo 3. Tabla de triangulación de categorías y experiencias.

Categoría principal	Subcategorías / núcleos de sentido	Ejemplo empírico o fragmento poético / de campo
Geografía Poética	<i>Toponimias afectivas</i>	Fragmento de dibujo-relato niño: “mi cerro habla cuando llueve... guardo su color en la voz que mece mi ventana” (Registro de campo, sesión 2, Nido Montaña de Colores, Datos del proyecto, 2023)
	<i>Paisaje emocional</i>	Poema colectivo inspirado en <i>La cajita de fósforos</i> (Walsh, 1993): verso “... Y la luz

		que no olvida el abrazo de los días” (verso inédito del trabajo de aula)
Geografía de las Infancias	<i>Agencia infantil en el espacio</i>	Observación participante: niños comparten recorrido por el barrio y nombran calle por calle lo que recuerdan, lo que sienten, lo que les gusta (Diario de campo, sesión 1).
	<i>Movilidad simbólica</i>	Producción poética inspirada en <i>Lacustre</i> (Reyes, 2019): “flotan los techos sobre el agua invisible”, cuando preguntan por las quebradas cercanas al Nido.
Poética de la Infancia	<i>Imaginación y creación metafórica</i>	En “Morada al Sur” (Arturo, 1945), la metáfora del sur como hogar que canta con viento y recuerdos, resonó en los niños que pintaron el viento con arena y sonido (Producción artística, sesión 3).
	<i>Asombro y resignificación del cotidiano</i>	En entrevistas con cuidadores/artistas se escuchó: “no lo veía así... esa calle que pasamos cada día es paisaje cuando los niños la narran”.
Sistematización de experiencias	<i>Tipificación de evidencias:</i>	Fichas FLAP muestran evidencias: (a) poema/verso, (b) dibujos del entorno, (c)

	<i>gráfica, verbal, corporal</i>	gestos/rondas corporales en la sesión de lluvia de arena.
	<i>Construcción colectiva del conocimiento</i>	Reflexión grupal al final de una sesión: niños/cuidadores dialogan sobre lo que han creado, lo que sienten, lo que cambiarían del espacio que habitan.

Anexo 4.

Poemas finales — “Manitas, geografía de la infancia”

1. *Mapa de arena*

Mi casa es una piedra con nombre.

Cuando llueve, el río me llama por mi apodo.

El viento me busca

con las manos sucias de tierra.

2. *Lluvia de brillitos*

La sábana respira,

mi cuerpo es nube,

mi voz gotea.

Lluve adentro,

llueve afuera.

3. Casa de los secretos

En una cajita de fósforos
guardé el eco de la montaña.
Lo encendí una noche,
y el aula se llenó de luciérnagas.

4. Montaña de colores

Dibujó mi barrio con hilos y semillas:
cada piedra tiene un ojo,
cada camino, una canción.
El agua baja y me reconoce.

5. Niña de Quiba

Camina con los pies descalzos
sobre la arena azul.
Busca el agua que duerme
debajo de su nombre.

[ANEXOS ADJUNTO AL DRIVE](#)

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Local de Ciudad Bolívar. (2024). Ficha de caracterización — Violencia intrafamiliar [PDF]. Alcaldía Local de Ciudad Bolívar.
- Andricaín, S., & Rodríguez, A. (2003). Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema? Lugar Editorial.

- Arias-Ortiz, E., Bernal, R., & Peña, X. (2024). Early childhood development and inequality in Latin America. Inter-American Development Bank.
- Arias-Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C., & López, A. (2024). The state of education in Latin America and the Caribbean 2024 [PDF]. Inter-American Development Bank.
- Arturo, A. (1963). Morada al sur. Revista Eco.
- Augé, M. (2000). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Gedisa.
- Ayala, G., & Cotrina, B. (2018). (Si esta es la referencia citada en el texto: Guzmán Ayala, B. Y., & Bermúdez Cotrina, J. P.).
- Guzmán Ayala, B. Y., & Bermúdez Cotrina, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. Revista Infancia e Imágenes, 18(1), 80–94.
- Báez, C., & Lombana, C. (2014). Didácticas para la vida: Hacia una pedagogía de lo cotidiano. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barajas Escallón, C. L., & Galindo Ruiz, M. (2024). La enorme resistencia de los más pequeños: una mirada desde la geografía de las infancias por la dignificación del derecho a la ciudad [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional, Universidad Pedagógica Nacional.
- Barbosa, L., & Santos, J. (2022). Educação geográfica e literatura: o potencial da poesia de Ruy Espinheira Filho... ResearchGate.

- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio* (2.^a ed.). (Traducción varias ediciones) [PDF citado en documento].
- Benedetti, M. (1984). *Inventario dos*. Arca.
- Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Editorial Andrés Bello.
- Benjamin, W. (1991). *Reflexiones sobre la infancia*. Taurus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Carvajal Salamanca, M. (2020). *El lugar de la literatura en la infancia* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castaiblanco Roldán, A. F. (2011). La enseñanza del espacio humano durante la infancia: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Infancias Imágenes*, 10(2), 93–102.
- Castiblanco Martínez, M. (2014). *Problemáticas de la infancia en el Distrito: Una mirada desde los egresados*. Memorias / CINDE.
- Catalán, M. C. (2025). Participación infantil en el espacio público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CINDE)*. (En prensa / 2025).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory* (ed.). [Editorial no especificada en la lista].

- Cucurachi, L. (2020). Cartografías participativas comunitarias trazadas por niños: protocolos éticos y metodológicos. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 13(24), 111–126. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol13.num24-11342>
- Da Silva, P. (2023). Geopoética e infância: novas aproximações entre poesia e espaço. *Revista de Geografia e Educação*, 15(2), 45–62.
- Durán Jaramillo, P. A. (2023). Se busca artista: feminización y precarización laboral de artistas jóvenes en Bogotá. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 18(2), 16–33.
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- El Instituto Distrital de las Artes — Idartes. (2019). *Voces del territorio: el arte para la primera infancia*. Idartes.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (23.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Flávio, L. C. (2015/2018). Por uma geografia com poesia. *Revista Geograficidade*, 5(Especial), 45–56.
- Flávio, L. C. (2020). *Geografia e poesia: percepções e territórios*. Editora Contexto.
- Fleitas / Freitas, R. (2020). Poesia e espaço: Castro Alves e a representação geográfica. *Revista Brasileira de Geografia Cultural*, 8(3), 55–72.

- Freire, P. (1993/2005). *Pedagogía del oprimido* (5.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original 1970).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García, D., & Perdomo, C. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1–22.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Goes, V. A. (2015). Geografía, poesía e algunas palavras sobre saber, ser e habitar. *Revista Geograficidade*, pp. 140–145.
- Guido, S. P. (2020). Crianza urbana y territorio ancestral: Pueblos indígenas Embera-Katío y Nasa en Bogotá. *Aletheia (CINDE)*, 12(2), 37–60.
- Guzmán Ayala, B. Y., & Bermúdez Cotrina, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Revista Infancia e Imágenes*, 18(1), 80–94.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. (2019). Cartografías de cuidado en contextos de pobreza: voces infantiles en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 61–80.
- Hernández, L. A., & Ríos, J. (2014). Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia [Informe / trabajo]. Repositorio institucional.

- Hernández, M. C. (2019). Experiencias de niñez en la pobreza: una cartografía de cuidados. *Runa / Intersecciones en Antropología*, 20(2), 93–107.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. Routledge.
- Ispizua, M., & Ruiz, J. (1989). *Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Idartes — Programa Nidos. (2019). *Arte en primera infancia: Sentidos y rumbos del quehacer artístico-pedagógico*. Idartes.
- Idartes — Programa Nidos. (2024). *Enlazando mundos*. Idartes.
- Idartes. (2015). *NIDOS: memorias de una experiencia en artes para la primera infancia*. Instituto Distrital de las Artes.
- Idartes/Nidos. (2022–2024). *Informes de gestión del programa NIDOS*. Instituto Distrital de las Artes.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kerr, J. A., et al. (2025). Global, regional, and national prevalence of child maltreatment... *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)00397-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)00397-6)
- Kerr, A., Rivas, G., & Sosa, A. (2025). *Childhood, migration and urban inequality in Latin America*. World Bank.
- Kohan, W. (2007). *Infancia: entre educación y filosofía*. Lugar Editorial.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lipman, M. (2001). *El descubrimiento de Harry: Filosofía para niños*. Ediciones de la Torre.
- Malatesta, S., & Granados Sánchez, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 631–640.
https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2017v63n3p631.pdf
- Maldonado / Medina Melgarejo, P. (2018). *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica (Tomo I–IV)*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.
- Maurício, C., Wypczynski Martins, C., & Kickhöfel, R. (2021). Poesia e geografia no ensino básico: possibilidades de articulação. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 11(2), 74–92.
- Medina, P. (2016). *Manual de geografía de la infancia: herramientas participativas*. Universidad de Chile.
- Medina Melgarejo, P. (2018). *Poesía crítica y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ministerio de Cultura & ICBF. (2014). Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política cultural para la primera infancia. Ministerio de Cultura — ICBF.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Bases curriculares para la educación inicial. MEN.
- Mistral, G. (1945/2002). Ternura / Recados: Contando a Chile. Editorial Aguilar.
- Mistral, G. (1945). Ternura. Editorial Losada.
- Mistral, G. (1963/2002). Recados: Contando a Chile. (Ediciones/compilaciones varias).
- Moreno Lache, C., & Cely Rodríguez, A. (2011). La vida cotidiana y el espacio en la enseñanza de la geografía. *Revista Folios*, (33), 41–58.
- Moreno Lache, C., & Cely Rodríguez, A. (2018). Formación docente y vida cotidiana: un enfoque para la enseñanza geográfica. *Revista Perspectivas Educativas*, 9(1), 53–70.
- Moreno Lache, C., & Cely Rodríguez, A. (2022). Literatura y espacio: aportes a la didáctica de la geografía. *Revista Colombiana de Educación en Ciencias Sociales*, 15(2), 123–138.
- Nogué, J. (2010). La construcción social del paisaje. Biblioteca Nueva.

- Niño, J. A. (1990). Rastro de jaguar. Oveja Negra.
- Nogué, J. (2010). La construcción social del paisaje. Biblioteca Nueva.
- Pantevis Suárez, M., Lopes Moreira, J. J., Medina Melgarejo, P., & Freitas, R. (2018). Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Red Latinoamericana de Geografías de la Infancia / Fundación Universitaria del Área Andina.
- Petit, M. (1999/2001). Poesía en una escuela despoetizada / Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.
- Pottes Castro, L. M. (2020). Infancia y literatura infantil. Una mirada al trabajo colectivo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Portales institucionales y diagnósticos:
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2023). Diagnóstico Local 2022 – Ciudad Bolívar. SDIS.
- Secretaría Distrital de Planeación (SDP). (2023). Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023–2033 (CONPES D.C. 27). SDP.
- Rimbaud, A. (1875/1969). Ciudad. En J. M. Valverde (Trad.), Iluminaciones (pp. 89–91). Alianza Editorial.
- Rivera Peña, M. (2019). Literatura en la primera infancia: una oportunidad para vincular corazones [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

- Risopatrón, C. (2018). *Pedagogía de la mirada: infancia, arte y experiencia*. Universidad de Chile.
- Risopatrón, C. (2020). El arte como territorio pedagógico. *Revista Educación Artística Latinoamericana*, 12(4), 35–49.
- Roldán, A. F. C. (2011). La enseñanza del espacio humano durante la infancia: algunas ideas para una agenda en Colombia. *Infancias Imágenes*, 10(2), 93–101.
- Rodríguez de Moreno, C., & Torres de Cárdenas, M. (2017). Concepciones de espacio en estudiantes de primaria. *Revista Geografía y Educación*, 9(1), 71–88.
- Ruttiman, F. (2021). Geografías infantiles en un barrio popular de Santiago. *Revista Latinoamericana de Geografía Crítica*, 12(3), 55–71.
- SaluData. (2023). *Indicadores de pobreza monetaria por localidades*. Observatorio de Salud de Bogotá.
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel / Hucitec.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell.
- Subred Integrada de Servicios de Salud Sur. (2024). *Informe anual de violencia intrafamiliar en Ciudad Bolívar*. Secretaría Distrital de Salud — Subred Sur.

- Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- UNESCO / UNICEF / otras agencias. (2023–2024). Informes varios sobre infancia y primera infancia. (Ver entradas concretas para referencia completa).
- UNIR. (2015). O espaço geográfico através da literatura.
- University / Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2019). Paisaje urbano: la literatura como recurso de enseñanza. Grupo de investigación Educación y Ciudad, UPN.
- UPN. (2020). Entre mis “pequeños” trayectos y mis grandes espacios. Grupo de investigación Educación y Ciudad, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vanegas Athías, B. (2018/2019). Poéticas de la violencia en Colombia. Revista Temas, 3(12), 70–75; Geografías del Habitar (2019).
- Vega Cantor, R. (2003). Geografía escolar y pensamiento crítico en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega Cantor, R. (2008). Escuela y neoliberalismo. Siglo del Hombre Editores.
- Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imaginación y creatividad en la infancia. Akal.
- Walsh, M. E. (1964/2019). La poesía en la primera infancia [OMEP]. Recuperado de <https://cosamiavarieta.blogspot.com/2019/11/la-poesia-en-la-primera-infancia-por.html>

- Walsh, M. E. (1965). El reino del revés. Sudamericana.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yolanda Reyes. (2009). Caperucita Roja y la tienda de palabras. Alfaguara. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.